

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación**



**ANÁLISIS DE LAS CARACTERÍSTICAS Y NECESIDADES  
DE LAS FAMILIAS CON HIJOS SUPERDOTADOS:  
PROPUESTA Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE  
INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA EN EL CONTEXTO  
FAMILIAR**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR**

**PRESENTADA POR**

María del Carmen López Escribano

Bajo la dirección de la doctora

Luz Pérez Sánchez

**Madrid, 2003**

**ISBN: 84-669-2347-0**

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN

ANÁLISIS DE LAS CARACTERÍSTICAS Y  
NECESIDADES DE LAS FAMILIAS CON HIJOS  
SUPERDOTADOS.

PROPUESTA Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE  
INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA EN EL CONTEXTO  
FAMILIAR.

AUTORA: M<sup>a</sup> del Carmen López Escribano

DIRECTORA: Dra. Luz F. Pérez Sánchez

Madrid, 2002



Mi mayor gratitud a la Doctora Pérez Sánchez por asumir la dirección de esta Tesis. Su completa disponibilidad, asesoramiento y colaboración han sido claves en la elaboración de este trabajo de investigación.

Mi más cordial agradecimiento a la Doctora Domínguez Rodríguez y Doña Elida Alfaro, por su colaboración en la experiencia de formación a padres, por su apoyo durante años.

Gracias al Doctor Beltrán Llera, por colaborar en la experiencia de formación dirigida a los padres, por su apoyo y confianza.

Mi más sincero reconocimiento a la Institución Educativa SEK, por cedernos sus instalaciones para realizar la "Escuela de Padres" objeto de estudio de esta investigación.

Igualmente quiero manifestar mi gratitud a los padres del Programa ESTRELLA y a los de las asociaciones ASAC, AEST y ASGENTA de Madrid, que con su participación y amable colaboración, han posibilitado la realización de esta Tesis.

A todos ellos ¡GRACIAS!



*A mi familia*



# ÍNDICE

## I. MARCO TEÓRICO

|   |    |
|---|----|
| 1. INTRODUCCIÓN   | 8  |
| 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN                 | 13 |
| 2.1 Perspectiva histórica del estudio de la superdotación   | 14 |
| 2.2 Concepto de superdotación                               | 25 |
| 2.3 Concepto de familia                                     | 38 |
| 2.4 Modelo teórico de la investigación                      | 45 |
| 3. FAMILIA Y SUPERDOTACIÓN                                  | 54 |
| 3.1 Características de las familias con hijos superdotados  | 55 |
| 3.1.1 Familia e inteligencia                                | 64 |
| 3.1.1.1 Terman (1925)                                       | 65 |
| 3.1.1.2 Hollingworth (1942)                                 | 65 |
| 3.1.1.3 Barbe (1956)  | 66 |
| 3.1.1.4 Cornell (1984)                                      | 66 |
| 3.1.1.5 Silverman y Kearney (1988)                          | 67 |
| 3.1.1.6 Gross (1993)  | 68 |
| 3.1.1.7 Subotnik, Summers, Kassan, Wasser (1993)            | 68 |
| 3.1.1.8 Gottfried, Eskeles, Bathurst y Wright (1994)        | 69 |
| 3.1.1.9 Snowden y Christian (1999)                          | 71 |
| 3.1.1.10 Conclusiones de los estudios citados               | 73 |
| 3.1.2 Familia, inteligencia y fracaso escolar               | 78 |
| 3.1.2.1 La estructura, el clima y las relaciones familiares | 81 |
| 3.1.2.2 Habilidades paternas en la educación de los hijos   | 85 |
| 3.1.3 Familia, inteligencia y abandono de la escuela        | 92 |
| 3.1.3.1 Sadowski (1979)                                     | 92 |
| 3.1.3.2 Betts y Neihart (1988)                              | 93 |
| 3.1.3.3 Robertson (1991)                                    | 93 |
| 3.1.3.4 Renzulli y Park (2000)                              | 93 |
| 3.1.3.5 Conclusiones de los estudios citados                | 97 |



|   |     |
|---|-----|
| 3.1.4. Familia, inteligencia y clase social<br>desfavorecida                  | 100 |
| 3.1.4.1 VanTassel-Baska (1989)  | 105 |
| 3.1.4.2 Robinson y Weinberg (1998)  | 108 |
| 3.1.4.3 Borland, Schnur y Wright (2000)                                       | 109 |
| 3.1.4.4 Hèbert (2000)   | 111 |
| 3.1.4.5 Conclusiones de los estudios citados                                  | 114 |
| <br>  |     |
| 3.1.5 Familia y logros  | 118 |
| 3.1.5.1 Goertzel, Goertzel y Goertzel (1978)                                  | 118 |
| 3.1.5.2 Bloom (1985)  | 132 |
| 3.1.5.3 Gardner (1995)  | 144 |
| 3.1.5.4 Conclusiones de los estudios citados                                  | 154 |
| <br>  |     |
| 3.1.6 Familia y creatividad   | 158 |
| 3.1.6.1 Weisberg y Springer (1961)  | 159 |
| 3.1.6.2 Getzels y Jackson (1962)  | 160 |
| 3.1.6.3 Otros estudios  | 160 |
| 3.1.6.4 Conclusiones de los estudios citados                                  | 162 |
| <br>  |     |
| 3.1.7 Familia y mujer superdotada   | 164 |
| 3.1.7.1 Johnson y Smith (1990)  | 167 |
| 3.1.7.2 Yewchuck y Schollosser (1995)   | 167 |
| 3.1.7.3 Kerr (1985)   | 170 |
| 3.1.7.4 Conclusiones de los estudios citados                                  | 173 |
| <br>  |     |
| 3.1.8 Características de las familias<br>con hijos superdotados: Conclusiones | 174 |
| 3.1.8.1 Datos demográficos  | 178 |
| 3.1.8.2 Clima familiar  | 179 |
| 3.1.8.3 Valores transmitidos por los padres                                   | 181 |
| 3.1.8.4 Valores modelados / sugeridos por los<br>padres                       | 182 |
| <br>  |     |
| 3.2 Influencia de la superdotación en la familia                              | 185 |
| <br>  |     |
| 3.3 Relaciones familiares   | 197 |
| 3.3.1 Alteraciones de los roles normales en la<br>familia                     | 199 |
| 3.3.2 Autoconcepto de los padres  | 201 |
| 3.3.3 Necesidad de realizar adaptaciones familiares                           | 203 |
| 3.3.4 Relaciones padres e hijos   | 203 |
| 3.3.5 El rol paterno  | 211 |
| 3.3.6 Relaciones entre los padres   | 212 |
| 3.3.7 Relaciones entre los hermanos   | 215 |
| <br>  |     |
| 3.4 Familia y comunidad   | 224 |

|            |  |            |
|------------|--|------------|
| 3.5        | Familia y escuela  | 228        |
| 3.5.1      | Desarrollo del niño superdotado                                    | 230        |
| 3.5.2      | La identificación de los niños superdotados                        | 232        |
| 3.5.3      | Preparación para el colegio  | 234        |
| 3.5.4      | Las relaciones entre la familia y la escuela                       | 234        |
| 3.5.5      | Rendimiento académico  | 238        |
| 3.5.6      | Estimulación intelectual   | 238        |
| 3.5.7      | La elección del colegio y/o programa más adecuados                 | 239        |
| 3.5.8      | La orientación vocacional  | 240        |
| 3.6        | Influencia de la superdotación en la familia: Conclusiones         | 243        |
| <b>4.</b>  | <b>INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN EL CONTEXTO FAMILIAR</b>        | <b>247</b> |
| 4.1        | Necesidad especial de orientación y apoyo                          | 248        |
| 4.2        | Necesidad de sentirse útiles en la educación de sus hijos          | 252        |
| 4.3        | Sistemas de apoyo e intervención en el contexto familiar           | 255        |
| 4.3.1      | Grupos de apoyo y autoayuda  | 257        |
| 4.3.1.1    | Puntos clave para establecer programas de apoyo                    | 263        |
| 4.3.1.2    | Etapas de proceso de apoyo   | 267        |
| 4.3.1.3    | Errores que los grupos deben evitar                                | 269        |
| 4.3.1.4    | Establecer nexos de unión con otros grupos                         | 273        |
| 4.3.1.5    | Relaciones públicas y medios de comunicación                       | 275        |
| 4.3.2      | Las escuelas de padres   | 280        |
| 4.3.2.1    | Modelos de escuelas para padres                                    | 282        |
| 4.3.2.2    | Evaluación de los programas de formación a padres                  | 287        |
| 4.3.2.3    | Programas de formación para padres con hijos superdotados          | 289        |
| 4.3.3      | Intervención psicopedagógica en el contexto familiar: Conclusiones | 298        |
| <b>II.</b> | <b>ESTUDIO EMPÍRICO</b>  |            |
| <b>5.</b>  | <b>ESTUDIO EMPÍRICO</b>  | <b>301</b> |
| 5.1        | Planteamiento de la investigación e hipótesis                      | 302        |
| 5.2        | Diseño y análisis de datos   | 309        |

|         |  |     |
|---------|--|-----|
| 5.3     | Estudio I - "Análisis inicial de necesidades familiares" (1997)              | 317 |
| 5.3.1   | Objetivos e hipótesis  | 317 |
| 5.3.2   | Método   | 318 |
| 5.3.2.1 | Participantes  | 318 |
| 5.3.2.2 | Instrumentos de medida   | 319 |
| 5.3.2.3 | Procedimiento  | 320 |
| 5.3.3   | Análisis de los resultados   | 321 |
| 5.3.3.1 | Hipótesis 1 - Necesidades y contexto   | 321 |
| 5.3.3.2 | Hipótesis 2 - Diferencias entre sexos  | 336 |
| 5.3.3.3 | Hipótesis 3 - Diferencias entre edades                                       | 341 |
| 5.3.3.4 | Hipótesis 4 - Necesidad de formación   | 347 |
| 5.3.3.5 | Análisis cualitativo   | 349 |
| 5.3.3.6 | Resumen y conclusiones   | 351 |
| 5.4     | Estudio II - "Análisis de las características y opiniones familiares" (2000) | 360 |
| 5.4.1   | Objetivos e hipótesis  | 360 |
| 5.4.2   | Método   | 362 |
| 5.4.2.1 | Participantes  | 362 |
| 5.4.2.2 | Instrumentos de medida   | 363 |
| 5.4.2.3 | Procedimiento  | 365 |
| 5.4.3   | Análisis de los resultados   | 366 |
| 5.4.3.1 | Hipótesis 5 - Características familiares                                     | 366 |
| 5.4.3.2 | Hipótesis 6 - Características y "hobbies" de los hijos                       | 379 |
| 5.4.3.3 | Hipótesis 7 - Identificación y educación                                     | 392 |
| 5.4.3.4 | Hipótesis 8 - Diferencias entre sexo y edades                                | 405 |
| 5.4.3.5 | Hipótesis 9 - Nivel de formación y conocimientos en superdotación            | 413 |
| 5.4.3.6 | Hipótesis 10 - Centro escolar y nivel de satisfacción                        | 419 |
| 5.4.3.7 | Resultados de la observación estructurada                                    | 422 |
| 5.4.3.8 | Análisis cualitativo de las aportaciones escritas de los padres              | 428 |
| 5.4.3.9 | Resumen y conclusiones   | 436 |
| 5.5     | Estudio III - "Evaluación de la escuela de padres" (2000)                    | 441 |
| 5.5.1   | Objetivos e hipótesis  | 441 |
| 5.5.2   | Método   | 441 |
| 5.5.2.1 | Participantes  | 441 |
| 5.5.2.2 | Instrumentos de medida   | 442 |

|  |            |
|--|------------|
| 5.5.2.3 Procedimiento  | 442        |
| 5.5.3 <b>Análisis de los resultados</b>  | 442        |
| 5.5.3.1 Hipótesis 11 - Evaluación de la formación  | 442        |
| 5.5.3.2 Resumen y conclusiones   | 448        |
| <br>   |            |
| 5.3 <b>Estudio IV - Evaluación a medio plazo de la escuela padres (2001)</b>                           | 451        |
| 5.6.1 <b>Objetivos e hipótesis</b>   | 451        |
| 5.6.2 <b>Método</b>  | 452        |
| 5.6.2.1 Participantes  | 452        |
| 5.6.2.2 Instrumentos de medida   | 453        |
| 5.6.2.3 Procedimiento  | 453        |
| 5.6.3 <b>Análisis de los resultados</b>  | 453        |
| 5.6.3.1 Hipótesis 12 - Resultados de la formación  | 453        |
| 5.6.3.2 Hipótesis 13 - Conocimientos a medio plazo   | 462        |
| 5.6.4 <b>Análisis cualitativo</b>  | 468        |
| 5.6.5 <b>Análisis factorial exploratorio</b>   | 470        |
| 5.6.6 <b>Resumen y conclusiones</b>  | 472        |
| <br>   |            |
| <b>6. CONCLUSIONES</b>   | <b>477</b> |
| 6.1 Relaciones familiares  | 479        |
| 6.2 Relaciones familia / comunidad   | 481        |
| 6.3 Relaciones familia /escuela  | 483        |
| 6.4 Necesidad de recibir formación   | 486        |
| 6.5 Características familiares   | 487        |
| 6.6 Características y "hobbies" que los padres describen de sus hijos                                  | 488        |
| 6.7 Opiniones de los padres sobre identificación   | 490        |
| 6.8 Diferencias de las opiniones de los padres dependiendo del sexo y edad de sus hijos                | 491        |
| 6.9 Relación entre el nivel de formación y el nivel de conocimientos de los padres                     | 491        |
| 6.10 Relación entre el nivel de satisfacción de los padres y el tipo de centro al que acuden sus hijos | 493        |

|           |  |            |
|-----------|--|------------|
| 6.11      | Evaluación de un programa de formación para padres         | 494        |
| 6.12      | Evaluación a medio plazo de la formación                   | 494        |
| <b>7.</b> | <b>ANEXOS</b>  | <b>499</b> |
| 7.1       | Programa de la escuela de padres                           | 500        |
| 7.2       | Cuestionario 1: "Análisis inicial de necesidades"          | 513        |
| 7.3       | Cuestionario 2: "Características y opiniones familiares"   | 516        |
| 7.4       | Escala de observación estructurada                         | 520        |
| 7.5       | Cuestionario 4: "Evaluación final de la formación"         | 522        |
| 7.6       | Cuestionario 5: "Evaluación a medio plazo de la formación" | 524        |
| 7.7       | Índice de tablas   | 527        |
| 7.8       | Índice de figuras  | 530        |
| 7.9       | Relación de asociaciones de padres                         | 532        |
| <b>8.</b> | <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>                          | <b>536</b> |

## **I. MARCO TEÓRICO**



# 1 INTRODUCCIÓN

Este trabajo surge a partir del contacto con familias con hijos superdotados que asisten regularmente a programas de enriquecimiento escolar. Estos padres transmiten su desasosiego, sus múltiples dudas y su inseguridad a la hora de educar a sus hijos:

"¿Lo estamos haciendo bien? ¿Nos estamos quedando cortos en los recursos que ofrecemos a nuestros hijos? ¿Por qué se comporta de esta u otra manera y qué debo hacer...?"

A través de sus constantes preguntas se puede percibir con claridad la necesidad de información y de ayuda que muchas familias con hijos de alta capacidad intelectual tienen (López Escribano, 1997a)

Si pensamos que la superdotación es causada por una mezcla de factores: biológicos (factores genéticos y de herencia), psicológicos (características de personalidad), y sociológicos (ambiente en el que se desarrolla la persona y valores sociales que influyen en el concepto de superdotación), todos ellos han de ser tenidos en cuenta en su estudio.

Según Hackney (1981) el superdotado debe ser percibido y estudiado como parte de un mayor ecosistema que debe incluir: la familia, el colegio y el mundo interior del niño.

Numerosos estudios, entre ellos los de Wallace y Walberg (1987) y Gardner (1995), señalan como "la familia, el colegio y las condiciones sociales, son un apoyo indispensable para la persona eminente". Es por ello importante orientar y atender las necesidades de la familia, si queremos que el niño superdotado desarrolle sus talentos adecuadamente.

La familia es uno de los contextos de desarrollo humano más importantes y cruciales para los individuos que viven en ella. La familia juega un papel extraordinariamente importante en la conformación de las características psicológicas de los hijos,



tanto en lo que se refiere a la personalidad como en lo relativo a la inteligencia, sin embargo los programas destinados a la formación de la familia son muy recientes y todavía escasos, especialmente los destinados a padres con hijos superdotados.

Al revisar la literatura sobre superdotación es fácil comprobar que se ha dedicado más atención a cubrir las necesidades intelectuales y de aprendizaje de estos estudiantes, a través de programas especiales, y menos a cubrir otro tipo de necesidades relacionadas con aspectos emocionales y de orientación, tanto personal como familiar.

Según Colangelo y Dettman (1983), sería inadecuado malinterpretar la investigación sobre niños superdotados concluyendo que el niño con talento representa un problema para su familia. Esto simplemente no es cierto. Sin embargo también sería falso asumir que la superdotación no representa retos y necesidades sociales y emocionales únicos.

Los problemas, normalmente, surgen porque familia, escuela y sociedad no están preparadas para comprender y apoyar el desarrollo propio de estos niños, más que porque el grupo de "superdotados" como tal resulte ser un grupo problemático. De ahí que la intervención psicoeducativa en estos contextos resulte necesaria.

Aunque educadores y psicólogos enfatizan la importancia del papel de los padres en la educación de sus hijos superdotados, éstos han recibido poca información substancial sobre este tema. Además no les resulta fácil encontrar un apoyo ya que la sociedad en general no alienta este tipo de excepcionalidad. Es por ello necesario dedicar esfuerzos al estudio de las relaciones familiares, para descubrir los retos que muchas familias de estos niños con talento afrontan.

Las típicas fórmulas que se dan a los padres de niños superdotados son: la lectura de libros (que editados en nuestro idioma y dirigidos a padres no existen demasiados), las listas sobre lo que deben y no deben hacer, la inclusión del chico en

actividades extraescolares, y el consejo general de interesarse y participar de sus actividades en casa. Estas aproximaciones generales, aunque útiles, no proveen de información básica a los padres y tampoco abordan la complejidad y la sutileza de las interacciones familiares con un niño superdotado, dejándoles muchas veces la sensación de que la "perfección" es un buen lugar para comenzar a ser padre.

Otro problema con la información ofrecida a estas familias es que está plagada de mitos y estereotipos. De este modo no debe sorprendernos, que los padres, en numerosas ocasiones, tengan una concepción errónea de lo que significa ser superdotado, que puede llegar a interferir con la comprensión de su propio hijo.

Esta investigación tiene como objetivo responder a una necesidad que ha sido poco estudiada y atendida en nuestra sociedad: el conocimiento y la orientación de las familias con hijos superdotados.

El trabajo está dividido en dos partes, la primera dedicada a la revisión bibliográfica y en la segunda se realiza un estudio empírico.

La revisión bibliográfica o el marco teórico consta de tres apartados:

- "Fundamentos de la investigación". Comienza con una perspectiva histórica del estudio de la superdotación, y se definen los términos "superdotado" y "familia" según se entienden a lo largo del trabajo, finalmente se describe el modelo teórico en el que se apoya la investigación.
- "Familia y superdotación". Investigación sobre las características y necesidades de las familias con hijos superdotados. Las necesidades familiares se estudian en tres ámbitos: las relaciones familiares, la vida en comunidad y las relaciones familia-escuela.

- Sistemas de apoyo e intervención psicopedagógica en el contexto familiar. Revisión de diferentes sistemas de apoyo y orientación destinados a familias con hijos superdotados.

El estudio empírico tiene dos objetivos:

- La investigación de las necesidades y características de familias con hijos superdotados de la Comunidad de Madrid.
- La realización y evaluación de un programa de intervención psicoeducativa destinado a estas familias.

Esta investigación es de carácter longitudinal y está dividida en cuatro estudios.

- Estudio I: "Análisis inicial de necesidades familiares" (1997)
- Estudio II: "Análisis de las características y opiniones familiares" (2000)
- Estudio III: "Evaluación de la escuela de padres" (2000)
- Estudio III: "Evaluación a medio plazo de la escuela de padres" (2001)

El objetivo último sería aportar nuevos datos a uno de los temas menos abordados en el estudio de la superdotación, pero no por ello menos importante y necesario.

El tema de la orientación familiar ha sido muy estudiado en el caso de individuos con deficiencias o problemas de aprendizaje, pero escasamente tratado en el caso de sujetos superdotados o con gran capacidad para aprender.

(El estilo utilizado en esta investigación es el de la "American Psychological Association" [1994] Por simplicidad y claridad en la exposición se hace siempre referencia al género masculino, entendiéndose que éste incluye a todo tipo de personas: mujeres y hombres.)

## **Fundamentos teóricos de la investigación**



## 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se tratarán cuatro temas, que sirven de marco y fundamento para el resto de la exposición:

- Perspectiva histórica del estudio de la superdotación. Se realiza un recorrido histórico sobre la investigación de la superdotación en EE.UU. y en España, realizándose una comparación entre ambos contextos.
- Concepto de superdotación. Se realiza una descripción del término "superdotado" tal y como se entiende en esta investigación.
- Concepto de familia. Se realiza una descripción del término "familia" tal y como se entiende en esta investigación.
- Modelo teórico de la investigación. Se describe el enfoque teórico adoptado por esta investigación para abordar el estudio de la familia y su influencia en el desarrollo de la persona superdotada.

## **2.1. Perspectiva histórica del estudio de la superdotación.**

Un análisis de la historia de la educación nos puede hacer reflexionar sobre el papel que ocupa la educación de los superdotados en la sociedad actual. Conocer nuestro pasado nos ayuda a comprender mejor el presente.

Cuando una sociedad valora el conocimiento, como durante la época Renacentista, las personas con talento son reconocidas y apreciadas, durante el Renacimiento lo fueron Miguel Ángel, Leonardo da Vinci, Galileo, Bacon y Garcilaso, entre otros.

Cuando la sociedad evita el conocimiento como durante la profunda Edad Media, la superdotación pasa desapercibida y el talento potencial no llega a florecer.

En todas las épocas han existido personas brillantes cuyos talentos no han sido reconocidos, cuyas necesidades han sido ignoradas y cuyo potencial se ha perdido para siempre. La idea que subyace en todas las personas que apoyamos una educación diferenciada para los alumnos con altas capacidades intelectuales, es que estos niños tengan las oportunidades necesarias para desarrollar plenamente su talento.

Si hacemos un recorrido por nuestra historia reciente, podemos observar que durante el siglo XIX, la sociedad veía los conceptos de genio y locura muy unidos. En la obra de Cesare Lombroso (1891), "The Man of Genius" podemos encontrar párrafos como el que sigue:

"Así como los gigantes deben redimir su estatura con su esterilidad y debilidad mental y muscular, los gigantes del pensamiento expían su fuerza intelectual con degeneración y psicosis. Es por ello que los signos de degeneración son encontrados con más frecuencia entre los genios" (Lombroso, 1891)

En 1891, apareció también la obra de Nisbet "The Insanity of Genius", esta obra confirmaba el panorama presentado en la obra

de Lombroso sobre la proporción inusual de locura entre personas con alta capacidad intelectual.

Los libros de Lombroso y Nisbet gozaron de gran estima durante los comienzos del siglo XX. El estudio realizado por Cox, "The Early Mental Traits of Three Hundred Geniuses" (1926), fue el primero donde los argumentos anteriores eran parcialmente rebatidos.

La época que va desde 1920 a 1950 se caracterizó por una visión social de la superdotación, menos unida al concepto de locura. Pero la superioridad se veía como una ventaja injusta en sociedades democráticas, como la norteamericana, en la que se valoraba la igualdad. El individualismo era menos importante que la identificación con el grupo. (Perry, 1986)

Terman tuvo dificultades para encontrar estudiantes que quisieran realizar su test. Muchos padres no querían que sus hijos participaran en un estudio que reconocía las diferencias individuales, esta actitud de muchas familias levantaba una gran barrera para la comprensión social de la superdotación.

Finalmente en 1916 Terman identificó a unos 1500 estudiantes con un CI medio de 150, y realizó un seguimiento de estos niños desde el jardín de infancia hasta la edad adulta. El estudio de Terman además de ser el más extenso sobre superdotación que se ha realizado jamás, también asentó las bases del estudio de la superdotación desde una perspectiva empírica y psicométrica.

Aunque el estudio de Terman tuvo una influencia positiva sobre el concepto de superdotación, ya que negó los estereotipos más extremos y ofreció una nueva visión del niño superdotado: superior tanto físicamente, como en ajuste emocional y en inteligencia, no obstante la actitud que prevaleció en su trabajo fue la importancia social de desarrollar los talentos de personas superdotadas, ya que éstas podrían aportar su conocimiento a la sociedad. Sin embargo el autoconocimiento, sobre la propia capacidad intelectual, no fue una parte del desarrollo del talento en la obra de Terman. De hecho, él había



advertido a los padres que no debían de ningún modo destacar las diferencias de sus hijos superdotados:

“Los familiares y conocidos nunca deben discutir sobre la inteligencia del niño en su presencia” (Terman, 1925)

Porque según este autor, esto podría llevar al egoísmo del niño, que podría llegar a creerse superior.

En 1957 como consecuencia del lanzamiento del Sputnik, la orientación para los alumnos superdotados tomó un cambio de rumbo, aunque el énfasis de los programas destinados para estos alumnos, tampoco estuvo centrado en su orientación personal ni la de sus familias, sino más bien en su preparación para la universidad y el mundo profesional.

Numerosos artículos escritos y publicados durante esta época tenían títulos tales como: “Professional Roles in the Vocational Guidance of Gifted Children” (Ferguson, 1963) o “Counseling Talented Students on College Choices” (Forrest, 1961).

Según Perry (1986) junto con el apoyo para una apropiada orientación vocacional, continuaba existiendo el miedo a que este apoyo pudiera producir actitudes elitistas.

Salvo raras excepciones como es el caso Hollingworth (1942), pocos autores se preocuparon de las necesidades sociales y emocionales del alumno de alta capacidad intelectual durante las décadas de los 60 y 70.

De hecho los padres no han participado en el proceso del aprendizaje de sus hijos, tanto si estos eran superdotados como sí no, hasta hace muy poco. Psicólogas norteamericanas como Rita Dickinson (citada en Perry, 1986) recuerda que en 1961 estaba absolutamente prohibido hablar con los padres sobre los resultados de un test, y por supuesto el niño sería la última persona en enterarse de los resultados del mismo.

Fue aproximadamente hacia 1970 cuando se recomendó que el propio niño debía conocer cual era su capacidad intelectual, psicólogos como Guilford apoyaron esta idea:

“Es importante que el niño tenga información sobre sus recursos intelectuales tan pronto como pueda comprenderlos y hacer uso de ellos ...Esta información le ayudará a conseguir un mejor conocimiento sobre sí mismo y su identidad” (Guilford, 1979)

Finalmente en la década de los 80 comienzan a surgir en EE.UU. investigaciones que apoyan tanto la orientación personal como familiar del alumno superdotado, entre los autores más destacados dentro de este nuevo campo de estudio de la superdotación podemos citar a Colangelo, Webb, Delisle, Kerr, Silverman, y Galbraith.

En España los estudios sobre superdotación no tienen una larga historia de investigación, es un tema que ha pasado desapercibido hasta hace muy poco, existieron algunos esfuerzos aislados, pero cuyo eco fue tan pequeño que hace faltar estar especializado en el tema para saber que existieron.

Entre 1930 y 1935 hubo grupos preocupados por la educación de las elites que publicaron estudios importantes, casi nunca citados como los de Vega y Relea de 1932 y Manrique de 1933.

Entre 1931 y 1936 existió una experiencia de institucionalización de niños bien dotados intelectualmente, que podemos considerar de gran categoría, el Instituto de Selección Escolar Obrera de Madrid, dirigido por Laura Luque, que llegó incluso a lograr decretos ministeriales para seleccionar y proteger a los niños superdotados, este Instituto levanto ciertas expectativas.

Entre 1940 y finales de los años 60 existieron algunas experiencias de educación de superdotados en el Instituto de Selección Escolar de Madrid, continuación del antiguo Instituto de Selección Familiar Obrera. Se podrían también citar

experiencias aisladas en algunos centros municipales para niños superdotados de Barcelona, Valencia y Vizcaya, con publicaciones de sus dirigentes.

En 1981 se llevó a cabo un proyecto sobre "la situación y los problemas de los niños bien dotados", dirigido por García Yagüe y apoyado y financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia. Finalmente se suspendió por falta de financiación.

En 1981, y con motivo de la investigación que el profesor García Yagüe estaba llevando a cabo, se celebró en Madrid el "Seminario Internacional de Superdotados", con la asistencia de 100 invitados y algunos especialistas internacionales. El centenar de asistentes españoles invitados consideraron el tema como inédito y se extrañaron de la importancia que tenía en otros países.

No es hasta la década de los 90 cuando se comienza a investigar de un modo sistemático y generalizado sobre el tema de la superdotación en España. También surgen en esta década asociaciones de padres que tienen como objetivos el apoyo a las necesidades educativas de los alumnos superdotados, y la difusión de las investigaciones realizadas dentro del área.

En la Tabla 1, se relacionan las publicaciones realizadas en nuestro país sobre superdotación en orden cronológico, desde 1930 hasta 1986.

Gran parte de las publicaciones citadas en esta tabla hacen referencia a artículos cortos publicados en revistas que han pasado prácticamente desapercibidos. La primera investigación empírica sobre superdotación publicada en nuestro país es la del profesor García Yagüe (1986)

Como se puede comprobar en la Tabla 1, la tendencia en nuestro país, de los estudios sobre superdotación, ha sido similar a la de otros países, como por ejemplo EE.UU. Al principio la investigación giró en torno a la identificación y selección de alumnos superdotados, y a la descripción de sus

características psicológicas y necesidades educativas, no existiendo obras destinadas a la orientación personal y familiar de este grupo de personas.

Tabla 1

Publicaciones españolas sobre superdotación (1930-1986)

| AÑO  | AUTOR                               | TÍTULO   |
|------|-------------------------------------|--|
| 1931 | Linares Maza, A.                    | "Diagnóstico de los niños anormales y superdotados"  |
| 1932 | Vega y Relea, J.                    | "El problema de la selección de los niños superdotados"  |
| 1933 | Manrique, G.                        | "La selección de los niños bien dotados"   |
| 1933 | Pinto, E.                           | "La selección de los bien dotados"   |
| 1950 | Garmendia de Otaola, A.             | "Clasificación de los talentos dentro del paradigma psicológico"   |
| 1951 | Pozo Pardo, A.                      | "Conducta social del bien dotado"  |
| 1951 | Zaragoza, J.                        | "El problema de los bien dotados y su atención en Valencia"  |
| 1952 | Pozo Pardo, A.                      | "Las lecturas de los niños bien dotados"   |
| 1959 | Ayuda Morales, J.                   | "Los niños bien dotados"   |
| 1961 | Costa Rivas, J.                     | "Características psicológicas del bien dotado"   |
| 1961 | Costa Rivas, J.                     | "Problemas pedagógicos de la educación de los bien dotados"  |
| 1961 | Ayuda Morales, J.                   | "La educación de los sobredotados"   |
| 1968 | Gutierrez, M.                       | "El superdotado y sus problemas escolares"   |
| 1969 | Pozo Pardo, A.                      | "Aprovechamiento social y personal del bien dotado"  |
| 1983 | Blasco, V.; Roca, J.J. y Tavera, V. | "La personalidad de los niños bien dotados"  |
| 1983 | Garrido Bustos, E. y Gil Burman, G. | "Modalidades del aprendizaje escolar de los bien dotados entre 1º y 3º de E.G.B."                              |
| 1983 | Gil Muñoz, C.                       | "Resumen de una investigación sobre bien dotados"  |
| 1983 | Gil Muñoz, C.                       | "Antecedentes y puntos de referencia españoles sobre los superdotados"   |
| 1984 | Cajilde, Val, J. Y Doval Pérez, M.  | "Política educativa y orientación de superdotado"  |
| 1986 | García Yagüe, J. et al.             | "El niño bien dotado y sus problemas. Perspectivas de una investigación española en el primer ciclo de E.G.B." |

En la década de los 90 comienzan a surgir un mayor número de publicaciones que tratan el tema con mayor extensión y profundidad. Estas publicaciones se basan fundamentalmente en revisiones bibliográficas, aunque también hay alguna investigación empírica y experiencias realizadas en España.

Recientemente la Comunidad Autónoma de Madrid ha financiado dos investigaciones en las que se han identificado alumnos superdotados y estudiado sus características, una en la escuela primaria y otra en la escuela secundaria. La publicación de estas experiencias se citan la Tabla 2.

Existen también revistas dedicadas exclusivamente al tema de la superdotación como es el caso de FAISCA dirigida por las doctoras Díaz y Pérez, esta revista publicó su primer ejemplar en el año 1993.

La tendencia de los temas tratados, en las publicaciones españolas editadas hasta la fecha, es estudiar la identificación, características psicológicas y programas educativos más adecuados para estos alumnos, no existiendo obras dedicadas en exclusividad a la orientación personal y familiar del superdotado, solamente se hace referencia a estos temas de una forma breve en algunos capítulos de las obras citadas.

Tabla 2

Publicaciones españolas sobre superdotación desde de 1990.

| AÑO  | AUTOR   | TÍTULO   |
|------|---|--|
| 1990 | Castelló, A. y Genovard, C.                     | "El límite superior: aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual"                            |
| 1990 | Benito, Y. (coord.)                             | "Problemática del niño superdotado"  |
| 1990 | Genovard, C.                                    | "Estudio preliminar sobre la identificación del alumno superdotado"  |
| 1991 | Verhaaren, P.                                   | "Educación de alumnos superdotados"  |
| 1993 | Pérez, L. (Directora)                           | "Diez palabras claves en superdotados"   |
| 1994 | Jiménez Fernández, C.                           | "Educación diferenciada del alumno bien dotado"  |
| 1996 | Benito, Y.                                      | "Inteligencia y algunos factores de personalidad en superdotados: una demostración dentro del ámbito social" |
| 1996 | Alonso, J.A. y Benito, Y.                       | "Superdotados: adaptación escolar y social en secundaria"  |
| 1997 | Martín Bravo, C.                                | "Superdotados: problemática e intervención"  |
| 1997 | Prieto Sánchez, D. (coord.)                     | "Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado"                                      |
| 1997 | Rayo Lombardo, J.                               | "Necesidades educativas del superdotado"   |
| 1998 | Acedera, A. y Sastre, S.                        | "La superdotación: personalidad, evaluación y tratamiento psicológico"                                       |
| 1998 | Pérez, L., Domínguez, P. y Díaz, O.             | "El desarrollo de los más capaces: guía para educadores"   |
| 1998 | Tourón, J., Peralta, F., y Reparaz, C.          | "La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas"                             |
| 1999 | Sánchez, E.                                     | "Identificación de niños superdotados en la Comunidad de Madrid"   |
| 1999 | Benito, Y.                                      | "¿Existen los superdotados?"   |
| 2000 | Pérez, L., Domínguez, P., López C. y Alfaro, E. | "Educar hijos inteligentes. Superdotación, familia y escuela"  |
| 2000 | Pérez, L. Y Domínguez, P.                       | "Adolescencia y superdotación"   |
| 2000 | Jiménez Fernández, M.C.                         | "Diagnóstico y educación de los más capaces"   |
| 2000 | Acedera, A.                                     | "Niños superdotados"   |
| 2000 | Delgado Magro, E.                               | "La vida según un superdotado"   |
| 2001 | Alvarez González, B.                            | "Alumnos de altas capacidades. Identificación e intervención educativa"                                      |
| 2001 | Blanco Valle, M.C.                              | Guía para la identificación y seguimiento de alumnos superdotados: educación primaria"                       |
| 2001 | Pérez. L y Domínguez, P.                        | Escala de evaluación SEES. Aceleración escolar.  |

La primera obra en cuyo título aparece expresamente la palabra "familia" es "Educar hijos inteligentes: superdotación, familia y escuela" de Pérez, Domínguez, López y Alfaro (2000)

Esta obra surge con motivo de la experiencia de la "escuela para padres con hijos superdotados", objeto de la presente investigación. El principal objetivo de la obra "Educar hijos inteligentes: superdotación, familia y escuela" es la orientación a familias sobre aspectos relacionados con la superdotación. En el Anexo 1 se explican los objetivos de esta publicación con más detalle y profundidad.

A nivel legislativo, es también durante la década de los 90 cuando aparecen las primeras leyes que apoyan al alumno superdotado y su derecho a una educación diferenciada.

Así el Real Decreto 696/1995 de 28 de Abril (BOE de 2 de junio de 1995), de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, regula los aspectos relativos a la ordenación, la planificación de recursos y la organización de la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas temporales o permanentes cuyo origen puede atribuirse, fundamentalmente, a la historia educativa y escolar de los alumnos, a condiciones personales de sobredotación o a condiciones igualmente personales de discapacidad sensorial, motora o psíquica.

Este es el primer texto legal en el que se reconoce que los niños superdotados presentan necesidades educativas especiales y, por tanto, deben ser atendidos con medidas específicas.

Sin embargo éste es sólo un documento marco, dedicado casi en su integridad a los alumnos discapacitados, que remite a un posterior desarrollo de los procedimientos de evaluación, tipo y alcance de las medidas que se deberán adoptar con los superdotados. En él se establece, que serán los equipos de orientación educativa y psicopedagógica, y los Departamentos de Orientación de los Institutos de Secundaria los encargados de atender a estos alumnos.

Desde este primer Real Decreto, de 1995, han ido apareciendo diferentes órdenes y resoluciones en años sucesivos en las que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización, los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual y la determinación de los plazos de presentación y resolución de los expedientes de los alumnos con necesidades educativas personales asociados a la sobredotación intelectual.

Podríamos decir que la superdotación como tema de investigación en España es relativamente novedoso si lo comparamos con la tradición de otros países como Estados Unidos.

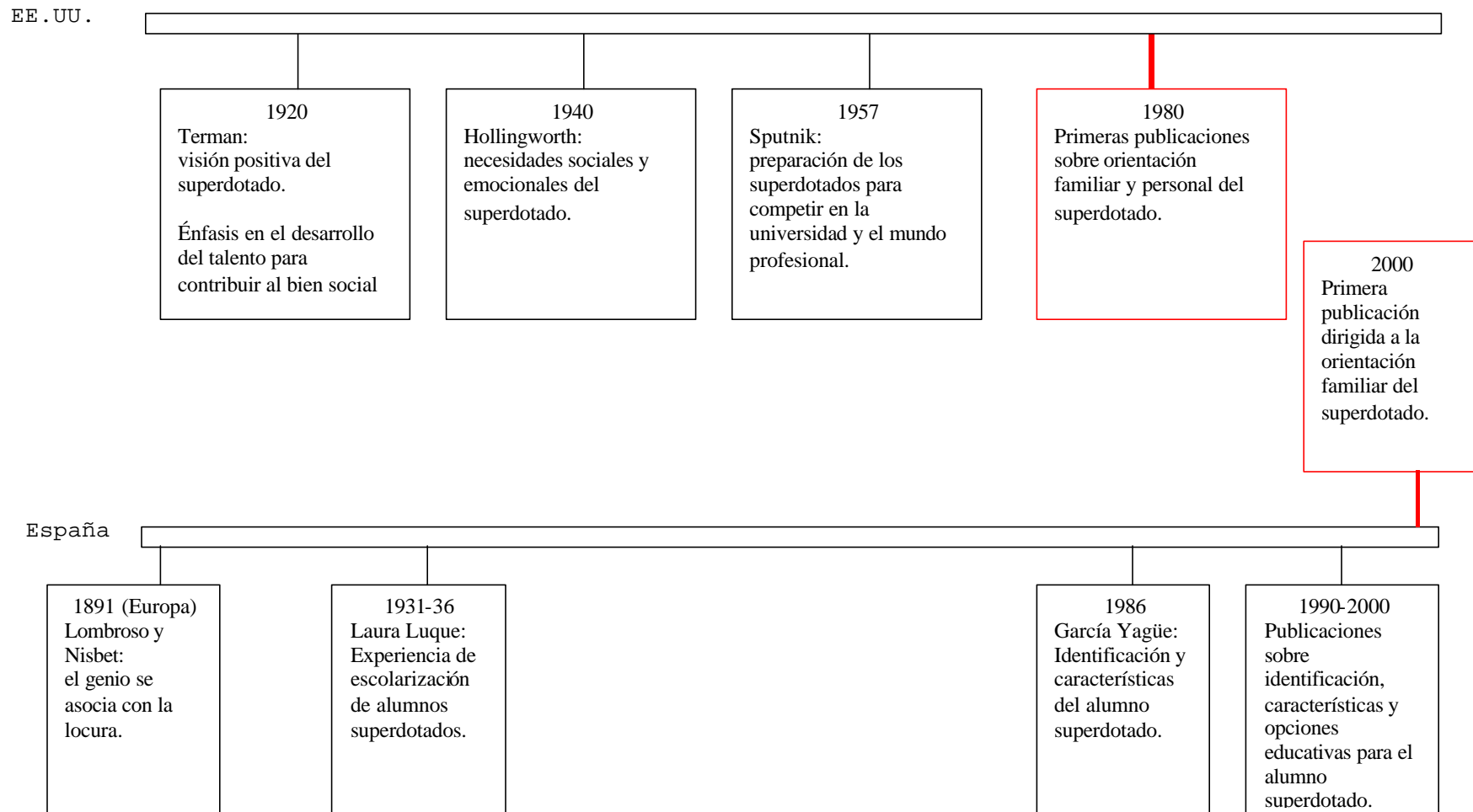
No obstante la dedicación a este tema comienza a cobrar cada vez más interés e importancia, tomando el protagonismo que merece, y siendo progresivamente más conocido y difundido entre psicólogos y educadores.

Sin embargo se necesita todavía un gran esfuerzo de investigación que estudie las áreas de orientación personal y familiar del alumno superdotado, pues no existen estudios experimentales españoles dedicados exclusivamente a estos temas.

En la Figura 1, a modo de resumen, se puede apreciar la evolución histórica del estudio de la superdotación con sus diferentes tendencias a lo largo del tiempo.



Figura 1. Comparación de la evolución histórica de los estudios sobre superdotación en EE.UU. y España



## **2.2 Concepto de superdotación**

No es un objetivo de este estudio investigar con detenimiento el concepto o término "superdotado", sino más bien reflexionar y definir lo que se entiende por el mismo a lo largo de esta investigación.

A mediados del siglo XIX, los términos inteligencia y superdotación se unieron como consecuencia de la publicación de Galton en 1869 "Heredity of Genius", que estableció la conexión entre la identificación de estudiantes superdotados sobre la base de su potencial intelectual medido por los tests de inteligencia.

Más tarde Terman y sus colaboradores, inexorablemente, forjaron esta unión entre la inteligencia medida por los tests y la superdotación. Al desarrollar en 1916 un test para medir la inteligencia, el "Stanford-Binet Intelligence Scale".

La definición unidimensional de superdotación como un CI de 130 o mayor ha dominado el campo hasta casi finales de la década de 1950.

Una nueva era comienza cuando Guilford recomienda a los psicólogos explorar el área del pensamiento creativo. Las primeras investigaciones confirmaron que la creatividad y la inteligencia son capacidades cognitivas relacionadas pero diferentes. El modelo estructural de los componentes de la inteligencia presentado por Guilford (1950), proporcionó el ímpetu para el desarrollo de nociones multidimensionales de la superdotación.

A medida que nuestro conocimiento sobre la inteligencia ha ido aumentando y se ha expandido, el retrato de la inteligencia ha cambiado y actualmente se sabe que en el superdotado hay algo más que un CI alto.

Es por ello que en la última mitad de este siglo ha existido una fuerte tendencia a ampliar la definición de superdotación,

de modo que incluya habilidades y factores múltiples, y no sólo esté basada en la inteligencia medida por los tests.

Algunos de los investigadores que recientemente han contribuido en esta dirección son Gardner (1983) con su modelo de inteligencias múltiples, Sternberg (1992) con sus investigaciones sobre diferentes tipos de inteligencia, Renzulli (1994a) con sus explicaciones sobre la creatividad y algunos factores motivacionales que intervienen en la superdotación, y Tannenbaum (1997) y Gagné (1991), con su énfasis en las variables no intelectuales y sociales de la superdotación.

La inteligencia lingüística y lógico matemática representan las habilidades más valoradas en el ambiente escolar tradicional, y son las medidas por los tests de inteligencia.

Como explica Gardner no se puede suponer que un niño que obtiene un CI alto demostrando excepcionales habilidades lingüísticas o lógico matemáticas, también tenga habilidades excepcionales en otros dominios o inteligencias descritas por este autor, como son las inteligencias: espacial, musical, kinestésica corporal, interpersonal e intrapersonal. Tampoco, puede suponerse que un niño que saque una puntuación baja en un test de inteligencia, no sobresalga en otros dominios. Existen muchos ejemplos que apoyan esta idea, el niño con un CI de 140, que tiene dificultades comprendiendo problemas espaciales, o el pequeño poeta que tiene poca habilidad matemática, o el niño prodigio tocando el violín pero que saca malas notas en el colegio.

Otra idea sobre el concepto de inteligencia actual es que no se piensa ya en la inteligencia como un gran almacén de información, sino como en un constructo formado por una red de interrelaciones.

No interesa tanto la "cantidad" de inteligencia como la aplicación y explotación que el estudiante hace de ese potencial recibido.

Muchas de las últimas investigaciones manifiestan que la forma de utilizar la inteligencia es más importante que la inteligencia que uno posee.

Como señala Beltrán (1993b) el aprendizaje es también estratégico, es decir, exige utilizar diversas estrategias de procesamiento que facilitan el componente de auto-gobierno del aprendizaje y el componente del pensamiento, estas estrategias son cruciales para el aprendizaje eficaz.

Sternberg (1992) también señala que desde la óptica de la superdotación los componentes cognitivos de la inteligencia o las estrategias utilizadas para resolver un problema como la planificación, la atención, la memoria, la capacidad de análisis y síntesis, la consciencia de las reglas utilizadas y la capacidad de explicarlas, tienen gran importancia. Los estudiantes superdotados poseen unas estructuras de conocimiento más ricas y más complejas y, lo más importante las habilidades metacognitivas necesarias para continuar construyendo esa estructura de conocimiento.

Este fenómeno ha sido descrito por algunos autores como el "efecto Mateo" del desarrollo intelectual, haciendo referencia a la frase bíblica del Evangelio de San Mateo, según la cual "el rico se hace más rico". El estudiante con más y mejores estrategias construirá más y mejor conocimiento.

La diferencia en habilidad general CI, entre niños superdotados y aquellos que no lo son, es que los primeros saben más, saben más sobre lo que saben, y saben como interconectar mejor el conocimiento acumulado. Piensan más rápido y son especialmente hábiles para guiar sus propios pensamientos cuando trabajan en una tarea. Es decir no solamente saben más, sino que además poseen más estrategias para aplicar aquello que saben.

Otros componentes de la superdotación son la motivación, creatividad y el contexto social.

Según Renzulli (1994a) la superdotación consiste en la interacción entre tres grupos básicos de rasgos humanos; estos grupos son habilidad general por encima de la media, altos niveles de implicación en la tarea y altos niveles de creatividad.

Parece ser que los estudiantes superdotados encuentran una fuerte motivación hacia determinadas actividades y llegan a fascinarse por ellas. Esta característica es necesaria para obtener un alto rendimiento en las tareas.

Cathering Cox (citada en Walberg y Zeiser, 1997) analizó 300 biografías de adultos eminentes encontrando que la motivación mostrada, la persistencia y energía intelectual, eran características comunes en todos ellos. Simon, (citado en Walberg y Zeiser, 1997) estimó que se necesitan una media de 70 horas de trabajo semanales durante 10 años para ser hoy especialista en cualquier campo.

Otro factor mencionado por Renzulli es la creatividad, cuya definición y evaluación estamos lejos de poder sistematizar. La creatividad es diferente a la inteligencia, es algo más que la transmisión de conocimiento de una generación a otra; la creatividad se refiere al conocimiento nuevo de técnicas y aplicaciones que promueven el bienestar humano. Se puede definir como la originalidad de pensamiento, el ingenio o capacidad para idear cosas novedosas.

Para Renzulli (1994 a y b) existe además del superdotado "académico", el alumno brillante en la escuela y que tendrá resultados extraordinarios en los tests de inteligencia, el superdotado "creativo-productivo", que no es sólo un consumidor de conocimiento sino un productor del mismo.

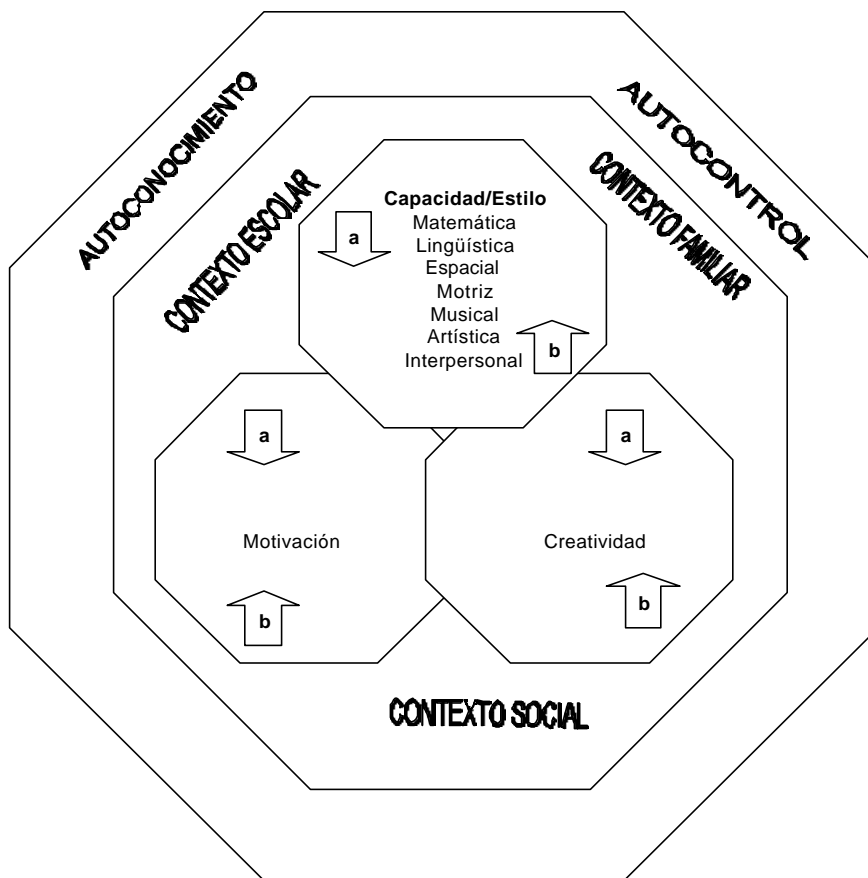
Por último es necesario destacar que la superdotación requiere contextos sociales que permitan su desarrollo.

Las definiciones de Tannenbaum (1997), así como las de Gagné (1991), incluyen elementos psicosociales necesarios para

el desarrollo de la superdotación. Estos autores consideran el rendimiento excepcional o la excelencia como producto de la relación entre diversos factores, entre los cuales el ambiente y los diferentes contextos en los que el individuo está inserto, como el familiar y el escolar juegan un papel muy importante en el desarrollo del talento.

Para una mejor comprensión, de todas las ideas expuestas con anterioridad, se incluye a continuación uno de los modelos que explican el funcionamiento de la superdotación. Se trata del "Modelo Global de los factores que componen la Superdotación" de Pérez y Díaz.

Figura 2. Modelo Global de los factores que componen la Superdotación (Pérez y Díaz, 1998)



Este modelo retoma las propuestas de algunos modelos de rendimiento, como el de Renzulli (1994a). No obstante, puntualiza algunos aspectos diferenciales, como el hecho de distinguir, al menos, siete núcleos de capacidad que pueden darse aislados o de forma compleja y recoger capacidades no intelectuales. También recoge 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 dos tipos de componentes que se han denominado a y b, elementos que se podrían 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 se podría denominar "suerte".

El siguiente nivel del modelo es el contextual, la escuela, la familia y el entorno socio-económico, factores determinantes en el desarrollo del talento.

El último componente del modelo está constituido por los factores de autocontrol y autoconocimiento. Evidentemente, ambos son factores de la personalidad, y de hecho algunos autores incluyen la personalidad como un elemento determinante de la superdotación.

Como hemos podido comprobar, a lo largo de esta exposición, el término superdotado lleva implícito no solamente una alta habilidad o capacidad intelectual, sino también factores de personalidad, e influencias ambientales.

Al hablar actualmente de superdotación hay que tener en cuenta los siguientes factores:

- La vieja concepción monolítica de la superdotación, limitada a un CI alto, ha sido ampliada por una visión multifacética de talentos y capacidades humanas.

- No es tan importante la cantidad de CI como su aplicación y explotación: el aprendizaje es también estratégico.
- Existen otros componentes o factores importantes para el desarrollo de la superdotación como son los personales y los ambientales o contextuales.

Al estudiar el término superdotado se debe tener también en cuenta que el campo de estudio de la superdotación está plagado de una confusa terminología, que es importante aclarar, pues puede ser el origen de malos entendidos.

Por ejemplo, la literatura especializada en la temática recoge diversas tendencias de opinión sobre los términos superdotado y talento:

- Algunos autores, entre ellos Genovard y Castelló (1990), consideran la superdotación como el conjunto de factores intelectuales que posibilitan una producción general significativamente superior del grupo normal, y el talento como una capacidad centrada en un aspecto cognitivo o destreza conductual concretos.
- Para autores como Winner (1996), superdotado y talento tendrían el mismo significado, esta autora no cree en la existencia de una inteligencia general, piensa que todas las personas poseen áreas en las que destacan más que otras y por tanto ve innecesaria esta distinción.
- Otros investigadores, como Gagné (1991), han definido la superdotación como el potencial o competencia por encima de la media que se da en los niños, mientras que el talento sería la realización o el desempeño superior, que se encuentra ya en los adultos que han desarrollado plenamente su potencial.

En este trabajo se utilizarán los términos superdotado y talento siguiendo a Winner, ya que se considera que no existe una inteligencia general, y que todas las personas tienen áreas en las que destacan más que en otras. Por tanto, no tiene mucho



sentido llamar a un niño con alta habilidad musical talento, y sin embargo, denominar superdotado, a otro niño con alta capacidad matemática. Por esta razón, durante la exposición del trabajo se utilizarán indistintamente los términos superdotado y talento.

Existen otras acepciones para denominar a personas superdotadas:

- Precoces: referido al desarrollo de las habilidades significativamente antes de lo normal. La mayoría de los superdotados son precoces, pero no todos los niños precoces llegan a desarrollar capacidades excepcionales, probablemente se estabilicen en una meseta, permitiendo que otros de capacidad media lleguen a alcanzarlos.
- Prodigios: niños, en muchos casos menores de 10 años, capaces de realizar y producir obras, en determinadas áreas del saber humano, al mismo nivel que un adulto, por ejemplo Mozart.
- Bien dotados, inteligencia superior, alta capacidad o habilidad intelectual: niños con puntuaciones en los test de inteligencia mayores de 130, generalmente tienen un gran potencial de aprendizaje, pero no se puede presuponer que estos niños con un CI alto seguirán siendo adultos superdotados.
- Excepcionales: niños cuyas características se apartan de la norma. En este grupo estarían tanto los superdotados como los niños con algún tipo de discapacidad.
- Genios: sujetos con excepcional capacidad intelectual y alta productividad.
- Eminentes: adultos expertos en diferentes áreas del saber humano, que han realizado grandes aportaciones dentro de su campo de trabajo y que han conseguido reconocido prestigio social.

Como se ha expuesto con anterioridad el término superdotado engloba algo más que un CI alto. La superdotación debe entenderse más como un perfil, que como un índice. Sin embargo en la actualidad los procesos de identificación de niños superdotados se hacen utilizando fundamentalmente los tests de inteligencia, aunque también se consideren otros factores personales y familiares, normalmente se da prioridad al CI, y a los niños con un CI superior a 130 se les denomina superdotados.

Se considera correcta la utilización del término superdotado para denominar a este tipo de niños, diagnosticados mediante tests de inteligencia, siempre que seamos conscientes y tengamos en cuenta las limitaciones y peligros que el término encierra, y que se enumeran a continuación:

- Los tests de inteligencia tienen valor para identificar a personas superdotadas, a pesar de sus imperfecciones, hoy por hoy son una de las mejores formas, de llegar a una medida objetiva y concreta del potencial intelectual de una persona. Pero como hemos descrito estos tests ofrecen una visión estrecha de lo que es la inteligencia, muy unida a aquellas habilidades más valoradas en el colegio, habilidades lingüísticas y lógico matemáticas. Existen también otros niños superdotados en otras áreas que no son las medidas por los tests de inteligencia.
- Por otro lado, autoras como Pérez et al. (1998) consideran que la palabra superdotado, puede dar origen a ser mal entendida pues presupone una característica de ejecución excepcional que puede no darse en determinados momentos evolutivos en muchos niños de alta capacidad intelectual, por lo que este término debe utilizarse con precaución en edades tempranas. Muchas personas que han sobresalido y han hecho grandes contribuciones en el mundo de las artes, ciencias, letras y bienestar general de la humanidad han mostrado normalmente signos de promesa en la niñez. Parece pues razonable identificar niños precoces como el grupo del

cual las personas altamente dotadas emergerán algún día. Pero como no existe nunca la absoluta seguridad de que estos niños desarrollarán su potencial, definirles como superdotados, puede ser muy arriesgado. (Tannembaum, 1997)

- Como se sabe por diferentes investigaciones realizadas, entre ellas la de Gardner (1995) una persona para llegar a ser experto en un área y realizar contribuciones creativas necesita al menos trabajar durante 10 años, además de tener otras características personales y del contexto que le apoyen. Por eso nunca que se hable de un niño superdotado podemos presuponer que como adulto su capacidad se desarrollada plenamente.
- El término superdotado es muy amplio y puede llegar a ser impreciso pues engloba a una gran diversidad de sujetos con diferentes niveles de habilidad y capacidades muy distintas.

Existen diferentes autores que han sugerido la conveniencia de utilizar otros términos como "alta capacidad intelectual", o "alta habilidad", para denominar a los niños y jóvenes superdotados que todavía no han desarrollado plenamente su potencial y así prevenir las malas interpretaciones que se le pueden dar al término superdotado y que pueden llevar a concepciones erróneas del mismo.

El uso del término "alta capacidad intelectual", es correcto y oportuno, pero en esta investigación se ha preferido utilizar preferentemente el término "superdotado" para hacer referencia tanto a niños como a adultos con gran capacidad intelectual, porque a pesar de que pueda tener falsas connotaciones, es un término bastante difundido y utilizado en nuestra sociedad. Se considera correcto utilizar este término siempre que se tengan en cuenta los peligros e inconvenientes de interpretación que encierra y que se han citado en párrafos anteriores.

Podríamos afirmar, que los niños o jóvenes superdotados muestran un potencial singularmente superior en sus trabajos y

pensamientos, y en el rendimiento en los tests de inteligencia, cuando son comparados con otros de su edad, experiencia o ambiente.

Los hijos de las familias participantes en esta investigación han sido identificados por profesionales especializados como superdotados, sobre la base de un proceso de diagnóstico que incluye: entrevista familiar, análisis de diferentes trabajos del niño y aplicación de tests de inteligencia y otras medidas y pruebas de personalidad y creatividad. Uno de los criterios importantes, en el que se apoya este diagnóstico, es el CI que tiene que ser igual o superior a 130.

En la mayoría de los casos han sido las propias familias las que han acudido a realizar el diagnóstico de sus hijos, en gran parte debido a que los niños superdotados tienen tres características atípicas que les diferencian de los niños de la media, y que hacen que sus padres piensen que de alguna forma son diferentes (Winner, 1996), éstas son:

- Son precoces: comienzan a aprender antes que otros niños de su edad. También avanzan más rápido en las materias que los niños de la media, porque para ellos el aprendizaje resulta fácil.
- Pueden aprender de forma independiente: Los niños con alta capacidad intelectual no solamente aprenden más rápido que otros niños, también aprenden de modo cualitativamente diferente. Son independientes en su aprendizaje, necesitando normalmente muy poca ayuda del adulto, la mayoría del tiempo aprenden solos.
- Sienten gran pasión por aprender: los niños superdotados están motivados intrínsecamente y muestran a menudo un interés obsesivo, y una gran habilidad de concentración para aprender aquello que les interesa. Experimentan lo que se puede llamar estados de "flow" cuando están inmersos en el aprendizaje de algo que les interesa, estos estados óptimos se caracterizan porque

se concentran intensamente y pierden el sentido del mundo exterior. La combinación del obsesivo interés por aprender sobre una materia determinada, junto con la habilidad de aprender rápidamente, es lo que llevará al niño a conseguir grandes logros dentro de un área de aprendizaje.

Gracias a la investigación en el campo de la superdotación, hemos aprendido que los genios como Mozart o Einstein aparecen muy raramente, una vez entre un millón. Sin embargo también hemos aprendido que existen miles de niños superdotados y con una gran capacidad para aprender. Estos niños y jóvenes poseen un alto potencial que necesitan desarrollar.

El estudiante superdotado necesita tener un mínimo de estímulo en su medio ambiente para desarrollar sus capacidades. Sin una educación diferenciada apropiada, las capacidades de estos niños no se desarrollarán plenamente.

Al adoptar el término superdotado, y definirlo con claridad se cumplen los requisitos que Renzulli (1994a), estima necesarios en la adopción de un término:

- Fiable, es decir basado en la investigación.
- Puede guiar la selección de instrumentos de diagnóstico, así como el propio procedimiento de investigación.
- Sirve para poder programar la intervención educativa.
- Puede generar posteriores investigaciones.

Resumiendo podríamos decir que:

- A lo largo de este trabajo se utilizará preferentemente el término superdotado para describir a niños que han sido diagnosticados por profesionales expertos en la mayoría de los casos a petición de sus familias, con un CI superior a 130, y que destacan en sus trabajos y formas de pensamiento cuando son comparados con niños de la media.

- Siempre que se utilice el término superdotado para describir a niños se asumirá que tiene limitaciones porque no describe la inteligencia humana en toda su extensión, y también porque no todos los niños superdotados llegarán a ser adultos eminentes, ya que existen múltiples factores tanto personales como sociales que influyen en el desarrollo del talento.
- Los términos, superdotado, talento y alta capacidad intelectual, se utilizarán de forma equivalente a lo largo de la exposición del trabajo.
- El término eminente se utilizará fundamentalmente para describir a adultos con gran potencial intelectual y prestigio social.

## 2.3 Concepto de Familia

La familia ha sido considerada tradicionalmente como la más universal de las instituciones sociales y la fuente de las primeras y más poderosas influencias a las que el individuo está sometido.

La familia es un producto histórico que ha ido evolucionando según las exigencias sociales de cada época.

Si nos remontamos al año 1611, del que data la primera impresión de la obra de Sebastián de Covarrubias, "Tesoro de la Lengua Castellana o Española", la definición de familia que recoge este diccionario es textualmente la siguiente:

"En común sinificación vale la gente que un señor sustenta dentro de su casa, de donde tomó el nombre de *padre de familias*, dixose del nombre latino familia. Pero ya no sólo debaxo deste nombre se comprehenden hoy hijos, pero también los padres y abuelos y los demás ascendientes del linage, y dezimos la familia de los Césares, de los Scipiones; ni más ni menos a los vivos, que son de la mesma casa y descendencia, que por otro nombre dezimos parentela. Y debaxo desta palabra familia se entiende el señor y su muger, y los demás que tiene de su mando como hijos, criados, esclavos; ley 6, tít. 33 Y hazen familia tres personas gobernadas por el señor" (Covarrubias, 1943)

Esta definición de familia como un grupo de personas emparentadas entre sí que viven juntas bajo la autoridad de una de ellas, el "padre de familia", la podemos encontrar todavía en el "Diccionario de la Lengua Española", de la Real Academia del año 1970. Sin embargo en la edición de 1992, el concepto de autoridad delegado fundamentalmente en el padre de familia, desaparece ya de la definición, que se limita a describir a la familia como a un grupo de personas emparentadas entre sí que viven juntas.

En el "Diccionario del Uso del Español" de María Moliner de 1998, la familia se define como:

"Conjunto formado fundamentalmente por una pareja humana y sus hijos y, en sentido más amplio, también por las personas unidas a ellos por parentesco que viven con ellos" (Moliner, 1998)

Esta última definición habla de la pareja humana y sus hijos, pero hace referencia a que éste es el conjunto que se da "fundamentalmente", no a que sea el único.

Otra definición más reciente de familia encontrada en el "Diccionario del Español Actual" de Seco et al. (1999) hace referencia a:

"Conjunto de personas que tienen parentesco entre sí y que viven juntas"

Si observamos la evolución de las definiciones de familia dadas en diferentes diccionarios de la Lengua Española, podemos comprobar como el papel o rol otorgado al padre como figura de autoridad ha desaparecido de las definiciones más recientes, y también como en éstas se habla de un conjunto de personas que conviven, sin hacer referencia a características de estructura o parentesco familiar determinadas.

De hecho, los rápidos cambios sociales, económicos e intelectuales, que han acaecido en nuestra sociedad a partir de la década de los 30 hasta nuestros días, han modificado las estructuras y relaciones sociales, familiares y educativas que se mantenían en nuestra cultura 50 años atrás. Estos cambios sociales han permitido:

- Una mayor independencia personal y económica de los individuos.
- Una mayor protección política, económica y social de los ciudadanos.
- La emancipación de la mujer con respecto al varón.



- La participación de la mujer en todos los campos de la vida social.
- La posibilidad de decidir si tener hijos o no.
- La libertad para elegir pareja y para contraer matrimonio.
- El cambio de roles dentro de la familia.

Los cambios ocurridos como consecuencia del creciente proceso de urbanización e industrialización de las sociedades, han influenciado también a la familia, que es un sistema dinámico que interactúa con otros sistemas sociales, influyéndose mutuamente.

Como hemos podido comprobar, la organización familiar ha sufrido cambios históricos importantes, y así mientras en los años sesenta, podríamos denominar "marginales" a familias que se apartaban del modelo tradicional: un matrimonio con hijos, actualmente se habla de "diversidad familiar" para referirnos a los diferentes modelos y estructuras familiares que se dan en nuestra sociedad: familias con un solo padre, familias con hijos adoptados, familias que se han formado después del divorcio o separación de uno de los padres, etc. Tanto la composición familiar como los roles de sus miembros han cambiado, ya nadie habla de la figura del "padre de familia" como de la autoridad familiar principal, o del matrimonio como institución necesaria para poder denominar familia a un conjunto de personas que viven juntas.

Los acontecimientos que caracterizan a la familia actual son:

- Reducción del número de matrimonios en los últimos años. El matrimonio no es necesario para que podamos hablar de familia.
- Incremento de la tasa de divorcios.
- Incremento de las familias monoparentales. Uno de los progenitores puede faltar.

- Reducción del número de hijos, hasta el punto que en muchas familias hay solamente uno.
- Los hijos pueden llegar por vía de la adopción.
- Incorporación de la mujer al mundo laboral.
- Cambio de roles en el hogar. El padre puede implicarse muy activamente en el cuidado y la educación de los hijos, no tiene porque limitarse a ser un mero generador de recursos para la subsistencia de la familia.
- Disminución de hogares multifamiliares o con familia extensa.
- Aumento de la convivencia padres-hijos. Los hijos abandonan el hogar más tarde.
- Aumento del número de matrimonios sin hijos.
- Las parejas conviven sin contraer matrimonio previamente.
- Muchas familias se han formado tras la ruptura de una familia anterior.

Aunque la familia española también se ha modernizado mucho en los últimos 20 años, según Rodrigo y Palacios (1998), aún sigue reconociéndose en ella muchos rasgos distintivos, que la hacen diferente de familias norteamericanas o centroeuropeas, como son:

- Movilidad geográfica claramente menor entre los españoles, lo que facilita contactos más estrechos con la familia de origen.
- Acentuación en España de las diferencias de rol entre hombre y mujer.
- La familia española tiene un papel más importante como red de asistencia y apoyo.
- Existe mayor estabilidad en las relaciones familiares en España.

Una vez descritas las características de las familias actuales, se describirán sus funciones.

Aparte de las funciones biológicas de la familia, como son la necesidad de mantener relaciones sexuales, procrear hijos y criarlos, en la familia humana el papel fundamental de los padres no consiste sólo en asegurar la supervivencia de los hijos, existe además una intencionalidad educativa en los padres.

La familia juega un papel extraordinariamente importante en la adquisición de aprendizajes básicos, propiciar el desarrollo de la personalidad y normas sociales de los hijos. El proceso de crianza de los bebés humanos, es mucho más largo que el de cualquier especie animal. La familia humana cuida de sus hijos hasta que adquieren un nivel de funcionamiento totalmente independiente.

Lewis y Feiring (1998), describen las funciones más importantes de la familia como protección de peligros y daños, cuidado que gira en torno a las necesidades biológicas, amor y seguridad emocional, juego, exploración y control social a través del aprendizaje de normas sociales.

Para Cunningham y Davis (1988) los principales factores relacionados con el hecho de ser padres que afectan al bienestar del niño son:

- La calidad del medio ambiente físico: aparte de un buen cuidado físico, son importantes las oportunidades ofrecidas por el medio ambiente para explorar y aprender en diversos contextos. Los estudios sobre niños, tanto normales como excepcionales, muestran una alta correlación entre la disponibilidad de libros, juguetes y actividades orientadas hacia el niño en el hogar y ciertas medidas de desarrollo infantil. No obstante, esto ha de ir unido a una orientación de experiencias adecuadas a la capacidad y el nivel evolutivo del niño.
- Calor y afecto: una necesidad básica de todos los niños es sentirse amados, atendidos, valorados y respetados, para poder desarrollar una imagen positiva de sí mismos,

y para valorarse y respetarse. Si se sienten seguros y cuentan con una base emocional estable, pueden explorar el mundo exterior físico y social.

- Sensibilidad hacia las necesidades del niño.
- Control sobre las acciones del niño: generalmente se acepta que el método más apropiado es regular la conducta a través del razonamiento con el niño.
- Relación activa: la relación activa de los padres con sus hijos en actividades como el juego, la conversación y la lectura están estrechamente asociadas a los resultados del desarrollo. Una vez más no es tanto la cantidad como la calidad de la interacción lo que importa.

Un miembro de la familia puede desempeñar varias funciones en el contexto familiar, aunque diferentes miembros familiares pueden estar más asociados a determinadas funciones que a otras. Así los padres se encargan de proteger y cuidar de los hijos, mientras que la relación entre hermanos tiene un carácter más lúdico y de relación entre iguales.

Teniendo en cuenta las características y las funciones de las familias actuales, citadas con anterioridad, podríamos definir la familia como:

- Una unión de personas que viven juntas y tienen un proyecto de vida en común.
- Un lugar de encuentro donde se generan sentimientos de pertenencia, se satisfacen necesidades biológicas y psicológicas, y se aprende a convivir con otros.
- Un sistema social en el que se dan diferentes roles. Cuando hay niños, el papel del adulto que se compromete a su crianza y educación, función fundamental de la institución familiar, es imprescindible.

Es necesario pensar en la familia cuando se trata de rastrear el origen de las características personales y sociales

de niños y adolescentes. Esto es así por varias razones, entre las que se pueden destacar al menos tres (Palacios, 1999):

- Las influencias familiares son las que primero ocurren.
- Las influencias familiares son además las más persistentes.
- Las relaciones familiares están dotadas de una especial intensidad.

En capítulos posteriores se investigará como la familia, en diferentes entornos, contextos y situaciones sociales, y con diferentes características y estructura, influye en el desarrollo de la persona superdotada.

## **2.4 Modelo teórico de la investigación**

La investigación, acerca de la naturaleza y el impacto de las relaciones familiares en el desarrollo humano, forma parte de un campo más amplio de estudio que podríamos denominar "influencias ambientales".

El estudio sistemático de la influencia del ambiente en el desarrollo y comportamiento humano es relativamente un área de estudio científico reciente, las primeras investigaciones dentro de este campo datan de principios del siglo XX.

Según la revisión realizada por Burr, Hill, Nye y Reiss (citada en Martínez, 1996), el estudio de la familia comienza a adquirir un carácter sistemático y empírico sólo a partir de 1950, anteriormente a esta fecha la familia se trataba en términos históricos e institucionales generales.

El estudio empírico de la familia en España tampoco tiene una tradición muy antigua, en 1959 se inician por primera vez los Congresos de la Familia y del Instituto de Clases Medias. Pero el momento clave que señalan los sociólogos como inicio del estudio empírico y teórico de la familia en España es la publicación FOESSA de 1970. Este informe incluía estudios sobre la fecundidad, el control de natalidad y las circunstancias socioeconómicas que condicionaban el número de hijos de las familias.

En general los estudios realizados sobre la familia en el periodo comprendido entre 1968-1975 son de tipo demográfico y emplean una metodología descriptiva basada en datos de censos y encuestas.

En la década de los 70 uno de los autores que más escribió sobre la familia con carácter pedagógico fue Ríos González, con obras generales sobre educación familiar. Pero es a partir de los 80 cuando los estudios sobre la familia cobran mayor auge y desarrollo en nuestro país.

Existen diferentes enfoques teóricos para abordar el complejo tema del estudio familiar, estos han sido resumidos en la obra de Martínez (1996):

- "Modelo institucional y del cambio familiar": trata de explicar el origen y evolución de la familia como institución a través de estudios comparativos en diversas culturas y a lo largo del tiempo, enfatizándose los aspectos históricos e interculturales. Desde este enfoque se entiende que la familia contribuye a la estabilidad del orden social.
- "Modelo estructural-funcionalista": la familia además de contribuir a la estabilidad del orden social, desempeña una importante función en el desarrollo biológico y de personalidad de sus miembros, este modelo toma también en consideración la diferenciación de estructuras y roles familiares y la interacción entre sus miembros. Una de las corrientes que más ha estudiado los procesos de socialización familiar es el psicoanálisis social, desde donde se enfatiza la importancia de las experiencias tempranas en el desarrollo emocional y la necesidad de establecer un vínculo afectivo positivo entre el bebé y la madre.
- "Modelo interaccionista": Esta aproximación analiza la relación dialéctica entre el individuo y el medio ambiente que le rodea, examina los procesos psicosociológicos relacionados con la socialización y con el desarrollo de la personalidad, y tiene entre cuenta las influencias que la interacción con otros individuos ejerce sobre dicho desarrollo. Dentro del modelo interaccionista existen diferentes escuelas, entre ellas la de Bronfenbrenner (1987), que será explicada con mayor detalle a continuación, ya que este estudio estará basado en la misma.
- "Modelo de desarrollo de la familia": otra forma de entender la familia consiste en considerar su desarrollo evolutivo y en establecer los ciclos de la vida

familiar, aspectos que son tratados dentro de esta teoría, que dirige su atención más hacia el desarrollo longitudinal de la familia, que su consideración en un momento temporal concreto.

- "Modelo del conflicto": a partir de la década de los 60 surgen una serie de movimientos contraculturales que critican las formas e instituciones sociales, entre ellas la familia porque hace posible el mantenimiento del orden social. Esto condujo a la aparición de tensiones familiares generadas por las contradicciones entre los valores tradicionales que los padres querían mantener y los nuevos valores sociales que los hijos aceptan. De esta forma surgió en la década de los 70 las "teorías del conflicto", desde las que la familia se presenta como un contexto en el que existen tensiones y conflictos, que no tienen porque ser necesariamente disfuncionales.

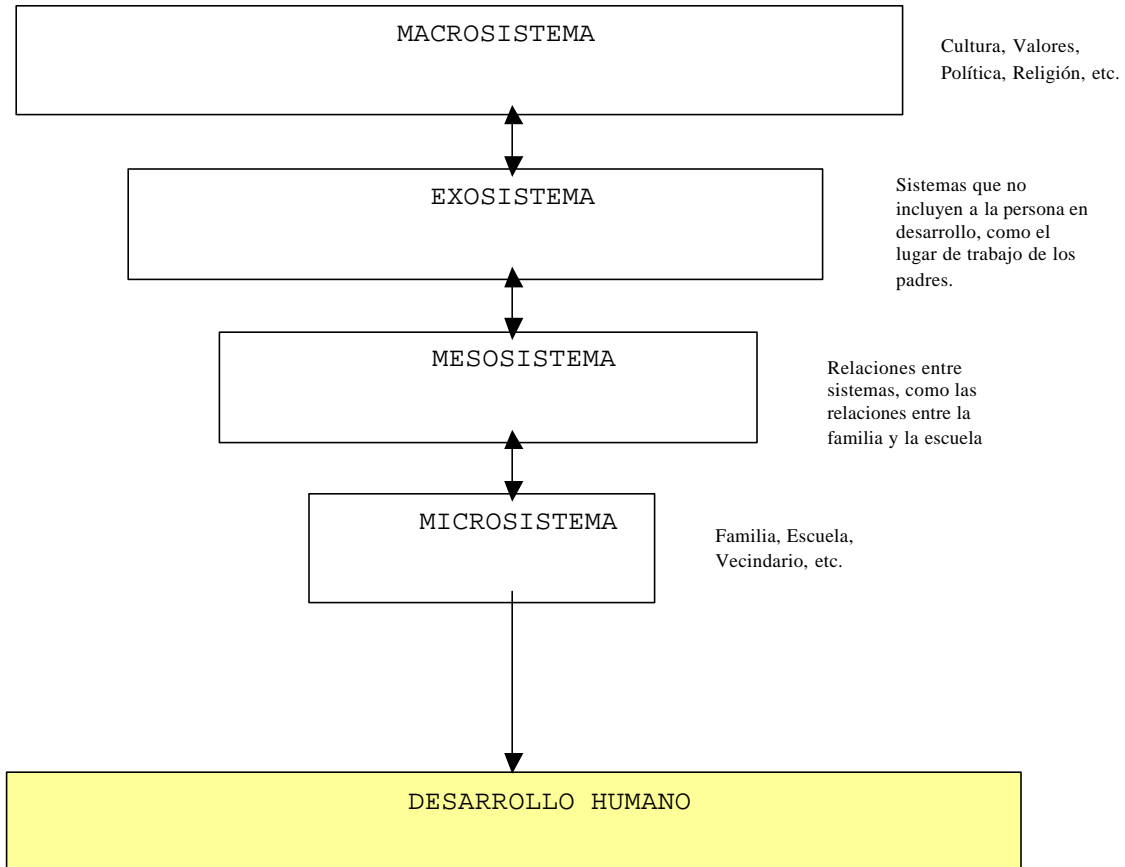
La familia es una estructura social compleja y dinámica y no podríamos acercarnos a su estudio sin un bagaje teórico y conceptual suficientemente elaborado. El estudio de la familia como "escenario del desarrollo humano", sólo es posible si se emplea un modelo teórico metodológicamente riguroso, que permita y sistematice su observación.

La presente investigación utilizará el "Modelo Ecológico" o "la ecología del desarrollo humano" de Bronfenbrenner (1987), que está basado en la teoría general de sistemas, cuya primera aproximación se debe a Von Bertalanffy (1968)

Bronfenbrenner concibe el "ambiente ecológico" como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente, como las muñecas rusas. Según este autor, al estudiar las influencias ambientales, no estaríamos tratando con una difusa nube de variables sin relación entre sí. Más bien, como se muestra en la Figura 3, el ambiente opera como un sistema dinámico, de múltiples niveles, que están interconectados entre sí.



Figura 3. Influencia de los diferentes sistemas en el desarrollo del humano.



En el nivel más interno estaría el entorno inmediato o "microsistema" que contiene a la persona en desarrollo. En este nivel se producen las influencias más próximas que afectan directamente al individuo, por ejemplo la familia, la escuela, el grupo de amigos, etc. En estos entornos las personas pueden interactuar cara a cara fácilmente, creándose relaciones recíprocas y de doble dirección, por ejemplo las relaciones entre hermanos, padre-hijo, padre-madre, profesor-alumno, etc.

El paso siguiente nos permite mirar más allá de cada entorno por separado, a las interrelaciones existentes entre dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa, por ejemplo las relaciones familia-escuela, estas relaciones son denominadas por Bronfenbrenner "mesosistema". Estas conexiones pueden ser tan decisivas para el desarrollo como lo que sucede dentro de un entorno determinado. Por ejemplo, una buena relación escuela-familia beneficiará el desarrollo del niño.

El "exosistema" se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno de la persona en desarrollo. Por ejemplo, en el caso de un niño pequeño, un exosistema podría ser el lugar de trabajo de su madre, o el colegio al que asiste su hermano mayor.

Por último el "macrosistema" englobaría a los sistemas de orden menor (micro-, meso- y exo-) que existen o podrían existir. El macrosistema se refiere a la cultura, educación, religión e ideología que caracterizan a una sociedad determinada. Este nivel influirá en las relaciones encontradas en otros niveles más próximos al individuo, por ejemplo las creencias culturales sobre que tipos de comportamiento se debe inculcar a los niños, están reflejadas en las interacciones que éstos tienen con sus padres.

Los teóricos de este modelo enfatizan los procesos de doble dirección o circulares de influencias mutuas que tienen lugar entre los sujetos que entran en interacción.

Por lo tanto se considera que la capacidad de un entorno como la familia, para funcionar de manera eficaz como contexto para el desarrollo de la persona superdotada depende de la existencia y la naturaleza de la interacción de esta persona con su ambiente que es circular, es decir, que se caracteriza por su reciprocidad, y por las interconexiones sociales con otros entornos. El individuo debe ser considerado a la vez como causa y efecto de una determinada organización social.

A diferencia del experimento clásico de laboratorio, en el que uno se concentra en una sola variable cada vez, intentando aislar otras, en la investigación ecológica se trata de mantener controladas la mayor cantidad posible de contrastes ecológicos en contextos reales y naturales y el análisis de dichos contextos desde la perspectiva de quienes interactúan en ellos.

La complejidad que encierra el estudio de la interacción social dificulta su investigación desde la perspectiva empírica, que frecuentemente tiene que conformarse con el estudio de pequeñas parcelas de la realidad y con la obtención de resultados parciales. En este sentido es importante destacar que no es necesario ni posible cumplir todos los requisitos para la investigación ecológica en una sola investigación. Si el investigador reconoce qué condiciones se cumplen y cuáles no, puede obtener una información científica útil. (Bronfenbrenner, 1987)

Afirmar que la superdotación es producto de la interacción del ser humano en desarrollo con su ambiente, es una proposición que ningún estudioso del tema discutiría y que pocos considerarían revolucionaria. En el volumen clásico de Hunt "Intelligence and Experience" (1961), después de revisar medio siglo de investigación sobre la influencia del ambiente en el desarrollo humano, se llega a la conclusión afirmativa de que esto es así.

Lo que hallamos en la práctica, sin embargo, es una marcada asimetría de la teoría y la investigación, existen numerosos estudios sobre las características de la persona superdotada, y pocos que se ocupen de la descripción de las características más básicas del ambiente que rodea a estas personas.

Para apreciar este contraste, no hay más que examinar los textos básicos y revistas de investigación. Si se leen atentamente estos materiales, se descubrirán innumerables conceptos y datos referidos a las cualidades de la persona superdotada, su inteligencia, personalidad, creatividad, cada uno con sus correspondientes técnicas de medición, que proporcionan perfiles bien diferenciados de la conducta del individuo. Por el lado del ambiente, sin embargo, la perspectiva es moderada en comparación, tanto en teoría como en datos.

A pesar de que la familia ha sido reconocida como un componente crítico en el desarrollo del talento y en el éxito

escolar de los niños, la investigación y la orientación de las familias con hijos superdotados es todavía un área que necesita más esfuerzos de investigación.

Los estudios sobre las familias con hijos superdotados se han incrementado, no obstante, en las últimas dos décadas en Estados Unidos, pero la interacción entre padres e hijos superdotados cuando ha sido estudiada, se ha centrado más en la influencia que la familia tiene sobre el hijo, un enfoque unidireccional que analiza sólo lo que los padres hacen con sus hijos. Sólo unos pocos investigadores (Ballering y Koch, 1984; Colangelo y Dettmann, 1980 y 1983; Cornell, 1984; Feldhusen, 1985; Hackney, 1981; Kerr, 1991, y Silverman, 1992), se han centrado en enfoques circulares, o de doble dirección, en los que resulta crucial analizar también los elementos que el hijo incorpora en el transcurso de las interacciones.

Al proponer un análisis de la influencia de la familia en el desarrollo de personas superdotadas en términos de influencias recíprocas, estamos sosteniendo que:

- El entorno está organizado en estructuras multinivel, de modo que las influencias ambientales en un nivel no pueden ser entendidas sin la relación de las influencias ambientales a otros niveles.
- La familia es un contexto que influye sobre sus miembros pero también éstos contribuyen con sus características a configurar ese contexto.
- La familia es un sistema enmarcado en múltiples contextos de influencia, que van a ser fuentes de apoyo o de estrés en su tarea de educar a sus hijos.
- Las contribuciones del ambiente al desarrollo humano no deben ser consideradas aisladamente de la naturaleza de la persona sobre la que el ambiente influye.

Con el modelo teórico básico que se acaba de describir estamos en condiciones de enmarcar esta propuesta de trabajo,

con el estudio de las siguiente dimensiones básicas que el análisis "ecológico" de la familia debe contemplar:

- Características de las familias con hijos superdotados.
- Influencias del hijo superdotado en la familia: relaciones familiares.
- Relaciones entre la familia y la comunidad.
- Relaciones entre la familia y la escuela
- Necesidades especiales de orientación familiar.

Es necesario estudiar familia y superdotación desde un enfoque más amplio que contemple las diversas interacciones que se dan tanto dentro del sistema familiar como fuera del mismo, en su relación con otros sistemas. De este modo podremos llegar a comprender mejor las influencias del contexto familiar en la superdotación, y también estaremos en disposición de poder orientar mejor a estas familias.

## **Familia y superdotación**



### 3 FAMILIA Y SUPERDOTACIÓN

Después de contextualizar temporalmente el estudio de la orientación familiar del superdotado, y de definir los términos y el modelo teórico que fundamentan esta investigación, trataremos el tema de "familia superdotación."

A lo largo de este capítulo, y considerando que este trabajo está enmarcado en el modelo ecológico del desarrollo humano, se estudiará la familia desde diferentes enfoques y puntos de vista:

- En primer lugar se revisarán las características de las familias con hijos superdotados. Estudiándose la influencia de estas características familiares en el desarrollo de los hijos.
- En segundo lugar se revisarán las necesidades que las familias con hijos superdotados tienen debido a tener un hijo excepcional. Se trata de estudiar la influencia del hijo superdotado en la familia. Si consideramos que las relaciones no son unidireccionales, no sólo se debe estudiar la influencia familiar en el hijo, también es importante considerar como influye el tener un hijo superdotado en las relaciones familiares.
- Por último, e intentando abarcar no solamente las relaciones dentro de la familia, se tratarán las necesidades que las familias con hijos superdotados presentan en su relación con otros contextos cercanos como son la comunidad y el colegio.



### **3.1 Características de las familias con hijos superdotados.**

La familia ha sido citada como uno de los componentes más críticos en el desarrollo del talento, habilidad y logros de las personas superdotadas. (Tannembaum, 1983; Gagné, 1991)

Cualquiera que sea el punto de vista que se tenga en relación con la familia y su papel en la educación de los hijos, se viene a coincidir en que es el contexto más importante para el desarrollo humano, al menos hasta que los hijos adquieren un nivel de independencia suficiente.

De igual manera se insiste en que la familia contribuye no sólo al desarrollo global de la personalidad de los hijos, sino también a aspectos muy concretos del desarrollo, como son el pensamiento, el lenguaje, los afectos, etc. (Beltrán y Pérez, 2000)

- ¿Cómo influye la familia en el desarrollo del talento?
- ¿Qué características definen a las familias con hijos superdotados?
- ¿Tienen las familias con hijos superdotados, características comunes que las diferencian de otras familias?
- ¿Por qué en algunas familias existen personas que desarrollan al máximo su potencial y en otras no?
- ¿Existen diferencias entre familias con hijos superdotados y aquellas que no los tienen?

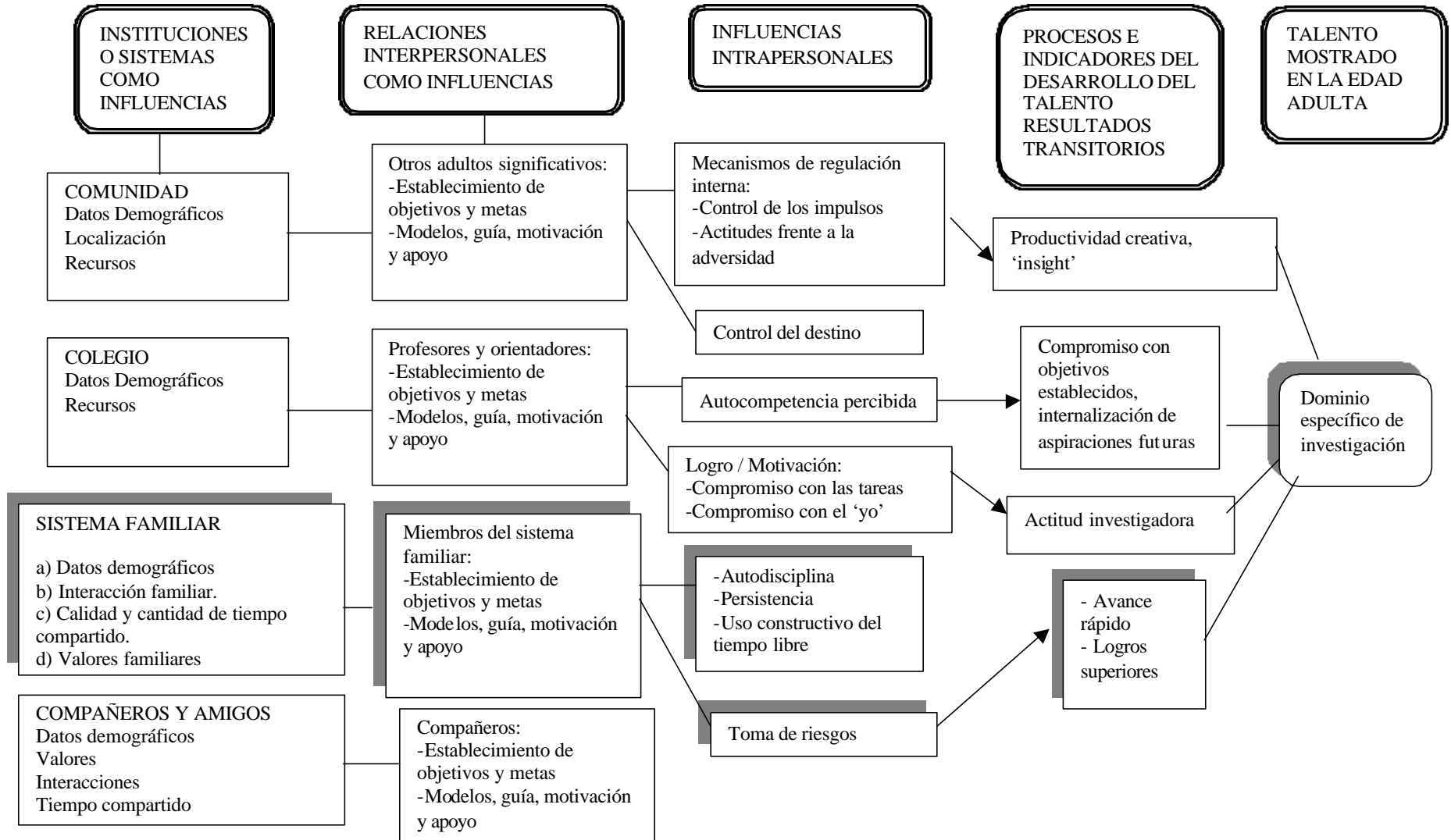
Estas preguntas serán tratadas con detenimiento a lo largo de la exposición de este capítulo.

La familia estudiada desde una vertiente "ecológica" es vista como un sistema social más que influye en el desarrollo de la persona. En el seno familiar sus miembros interaccionan entre sí, estableciendo objetivos y metas, modelos de comportamiento, y ofreciendo guía, motivación y apoyo mutuo. Así cada miembro del sistema familiar desarrollará diferentes niveles de

autodisciplina, persistencia en las tareas, uso constructivo del tiempo libre y otras habilidades necesarias para el aprendizaje. Y todo ello no cabe ninguna duda que será decisivo en el avance más o menos rápido del desarrollo del talento superior.

La Figura 4 representa un modelo heurístico desarrollado por Van Tassel-Baska y Olszewski-Kubilius (1989), en el que se pueden apreciar los diferentes sistemas de influencia en el desarrollo del talento, entre ellos el contexto familiar.

Figura 4. Modelo de influencia en el desarrollo del talento. (Van Tassel-Baska & Olszewski-Kubilius 1989)



Existen muchas dimensiones o variables en el estudio de la familia, a continuación nos referiremos a las utilizadas en este trabajo, siguiendo la clasificación de Olszewski, Kulieke y Buescher (1987):

- "Datos demográficos", es decir su composición y estructura básica: número de hijos, sexo, diferencia de edad entre los hermanos, etc.
- "Clima familiar", haciendo referencia a la comunicación familiar, el énfasis dado al orden y la estructura, las actitudes hacia los hijos. Así como la calidad y cantidad del tiempo compartido.
- "Valores educativos y creencias" comunicadas por los padres.
- "Valores y modelos" que los padres transmiten con sus comportamientos a sus hijos.

Todas estas dimensiones serán utilizadas para describir a la familia. La investigación sobre familia y superdotación ha servido de base, para recoger información sobre estos aspectos de las familias con hijos superdotados a lo largo del desarrollo de este capítulo.

El objetivo ha sido revisar los estudios más importantes sobre el tema, para describir cómo son las familias con hijos superdotados, con el mayor número de características, profundidad y detalle posibles.

Las fuentes de datos que los estudios revisados sobre familia y superdotación utilizan son variadas y cada una tiene sus propias limitaciones. Existen diferentes métodos o formas de abordar el estudio de la familia con hijos superdotados, estos métodos han sido descritos por Robinson (1998), y se citan a continuación señalando algunas de sus características:

- "Biografías" retrospectivas sobre la vida de personas eminentes que han alcanzado la fama, y que en muchos casos han fallecido cuando fueron escritas. Estos

estudios tratan sobre la "eminencia" es decir la "superdotación adulta", no sobre el "potencial" o la "alta capacidad intelectual" en niños. En algunos casos sus puntos de vista están sesgados por las expectativas y el estilo de la propia persona que las escribe. Este método ha sido aplicado en varios estudios que se revisarán a continuación, como el de Goertzel, Goertzel y Goertzel (1978), Bloom (1985), y Gardner (1995) Aunque el método biográfico aporta hipótesis interesantes, revela más características de la persona eminente que del niño intelectualmente superdotado.

- "Entrevistas" con las propias familias con hijos superdotados. Según Robinson (1998), muchas de las entrevistas utilizadas con familias con hijos superdotados han sido no estructuradas, en estos casos el entrevistador no suele ser totalmente imparcial, dejándose influenciar por la composición familiar o por las hipótesis generales del estudio. Las entrevistas según Robinson deben estar bien estructuradas, para obtener resultados objetivos. Como veremos con respecto a las relaciones entre hermanos, la investigación ofrece conclusiones muy dispares dependiendo de si el método utilizado fue una entrevista o un cuestionario.
- "Cuestionarios", si están bien contruidos, pueden llegar a ser más objetivos que la entrevista, pues restan la influencia de las expectativas del autor de forma más eficaz. Generalmente según la opinión de Robinson (1998), el retrato familiar suele ser menos extremo cuando es empleado este método que cuando se emplea la entrevista.
- "Observación" de las interacciones entre padres e hijos. Los estudios que utilizan esta técnica no son tan numerosos, debido a la dificultad intrínseca de este método. Existen algunos autores cuyos estudios revisaremos que han utilizado este método, como es el caso de Gottfried, et al. (1999)

- Otros métodos utilizados son los "tests psicométricos" y las "escalas" sobre personalidad, clima en el hogar, adaptación escolar, etc. La ventaja de este tipo de medida es que se trata de instrumentos que han sido probados con una amplia muestra de la población y validados, por lo tanto podríamos decir que sus resultados pueden ser considerados más objetivos y fiables.

Además de tener en cuenta los diferentes métodos utilizados en este tipo de estudios, es importante resaltar que la literatura sobre familias con hijos superdotados es tan heterogénea como las familias mismas.

Se puede encontrar que los estudios sobre las características de las familias con hijos superdotados, se han centrado al menos en tres áreas diferentes del superdotado:

- Inteligencia.
- Logros.
- Creatividad.

Los estudios sobre "inteligencia" se centran en las familias con hijos de alta capacidad intelectual que han sido diagnosticados como tales, generalmente mediante tests de inteligencia, pero que todavía no han desarrollado plenamente su potencial, podríamos hablar en este caso de la superdotación intelectual que se da en niños. En estos estudios se podrían distinguir tres grandes líneas de investigación diferentes que serán analizadas a continuación:

- Familia e inteligencia;
- Familia, inteligencia, fracaso y/o abandono escolar;
- Familia, inteligencia y ambiente social desfavorecido.

La mayoría de los estudios existentes dentro de este campo, presentan familias de un nivel socioeconómico medio y alto, pero se sabe que la superdotación existe en todas las clases sociales. Actualmente está surgiendo un gran número de

investigaciones sobre familias en ambientes desfavorecidos, con hijos intelectualmente superdotados, así como también interesa cada vez más el estudio del ambiente familiar de aquellos alumnos con un gran potencial pero que contradictoriamente fracasan en la escuela.

Estas líneas de investigación son complementarias entre sí, cada una de ellas aporta importantes conclusiones al estudio de la influencia familiar en el desarrollo del talento. Por ello se ha decidido revisar todos los estudios actuales que hacen referencia a las mismas.

La investigación sobre "logros", se ha centrado en torno a las familias de personas que han triunfado con su obra, y son conocidas y aclamadas por la opinión pública, entre estos sujetos se encuentran personajes de prestigio en diferentes áreas del saber humano.

Los estudios sobre "creatividad", analizan las características familiares de personajes creativos. Muchos de los cuales, también han conseguido grandes logros, y otros estarían dentro del grupo de niños considerados creativos pero que todavía no han desarrollado plenamente su potencial.

Actualmente también interesa el estudio de la "familia y la mujer superdotada", debido a que este grupo presenta características especiales. Por ello se ha decidido incluir también este apartado en el estudio de las características familiares del superdotado.

Resumiendo podríamos decir que los estudios sobre "familia y superdotación" poseen las siguientes características:

- Utilización de distintos métodos para abordar el estudio de las familias con hijos superdotados: biografías, entrevistas, cuestionarios, etc.
- Estudio de diferentes aspectos de la superdotación: inteligencia, logros, creatividad, y diferentes clases sociales.

Estas características de los estudios sobre el tema que nos ocupa dejan claro desde el principio, que no se debe intentar llegar a juicios definitivos o generalizaciones sobre estas familias.

A continuación se realizará una síntesis de las conclusiones de las investigaciones más importantes que se han realizado sobre el tema, para finalmente resumir los principales hallazgos.

Los puntos tratados serán:

- Familia e inteligencia.
- Familia, inteligencia, fracaso y/o abandono escolar.
- Familia, inteligencia y clase social desfavorecida
- Familia y logros
- Familia y creatividad.
- Familia y mujer superdotada.

Las conclusiones de cada uno de estos puntos se presentarán siguiendo el esquema que viene a continuación, y que está basado en los estudios de Olszewski, Kulieke y Buescher (1987):

#### 1. Datos demográficos:

- Orden de nacimiento.
- Composición y tamaño de la familia.
- Educación de los padres.
- Edad de los padres.
- Pérdida paterna/materna.

#### 2. Clima familiar:

- Estilo de educación.



- Comunicación.
- Énfasis en el orden y estructura.
- Actitudes hacia los hijos.

3. Valores transmitidos por los padres:

- Éxito.
- Persistencia.
- Logros académicos.
- Ocupaciones culturales e intelectuales.
- Implicación en actividades.

4. Valores modelados / sugeridos por los padres:

- Supervisión de deberes y prácticas realizadas en el hogar.
- Ofrecimiento de oportunidades de experiencias culturales.
- Promoción del desarrollo temprano de habilidades.
- Ofrecimiento de oportunidades de introducción inicial al área de talento desarrollada.
- Ofrecimiento de información sobre recursos educativos.

### 3.1.1 Familia e inteligencia

En este apartado se revisarán estudios realizados sobre familias con niños y jóvenes que han sido diagnosticados como superdotados debido a su alta capacidad intelectual, medida generalmente por los tests de inteligencia.

Se podría hipotetizar que las familias estudiadas en este punto podrían presentar características comunes, con las estudiadas en el estudio empírico de este trabajo, ya que en ambos casos se trata de familias con hijos de alta capacidad intelectual, medida por los tests de inteligencia, que todavía no han llegado a la madurez y no han desarrollado plenamente su talento, se podría hablar más de "potencial" que de "logros".

Gran parte de los primeros estudios longitudinales sobre niños superdotados están basados en el criterio del CI. En ellos se dedica alguna atención a las características familiares, pero normalmente está restringida a datos demográficos. Estos estudios pocas veces han investigado las relaciones dentro del seno de la familia.

A continuación se hace una revisión cronológica de la investigación de:

- Terman (1925)
- Hollingworth (1942)
- Barbe (1956)
- Cornell (1984)
- Silverman y Kearney (1988)
- Gross (1993)
- Subonitk, Summers, Kassan, y Wasser (1993)
- Gottfried, Eskeles, Bathurst, y Wright (1994)
- Snowden and Christian (1999)

Finalmente se realizará un resumen de todas las investigaciones revisadas.

### **3.1.1.1 Terman (1925)**

El estudio longitudinal de Terman (1925), ha sido ampliamente aclamado como un modelo clásico de la investigación psicológica. Ha sido considerado como uno de los trabajos más influyentes en la opinión sobre los niños superdotados.

Terman localizó aproximadamente 1500 sujetos, cuyo CI durante su infancia era mayor que 130, el estudio de Terman siguió la vida de estos sujetos hasta la edad adulta, recogiendo una extraordinaria cantidad de información.

Terman reportó que el 60% de los sujetos de su muestra eran hijos únicos o el mayor de los hermanos, y que el número de hijos de estas familias era considerablemente menor que la media de las familias de California en aquel periodo. La media de edad de los padres cuando nacieron sus hijos, era superior a la media de edad de la población, se trataba de padres mayores.

Los padres pertenecían en su mayoría a grupos profesionales con un estatus socioeconómico alto. Los padres valoraban la educación, el éxito en los negocios, y el trabajo duro, y comunicaban estos valores a sus hijos. En su muestra había un alto número de familias judías y escocesas.

### **3.1.1.2 Hollingworth (1942)**

Hollingworth (1942) realizó un estudio cualitativo de 12 estudiantes excepcionalmente superdotados, cuyos cocientes intelectuales eran mayores de 180.

En la muestra utilizada por esta autora un gran número, 10, eran los mayores o hijos únicos, y procedían de familias pequeñas, la media de hijos en estas familias era de 1,6.

Este estudio informó que los hermanos de los sujetos de la muestra utilizada eran también intelectualmente superdotados, con un Cociente Intelectual que oscilaba entre 138 y 167.

Seis de los 10 padres de este estudio eran profesores de Universidad, mientras que 2 de las madres eran profesoras, 1 era científica y otra estadista.

### **3.1.1.3 Barbe (1956)**

Barbe (1956), estudió el entorno familiar de jóvenes superdotados, sus datos confirman otras investigaciones anteriores.

El método que utilizó fue la distribución de cuestionarios entre varias clases de adolescentes en un programa para superdotados de un colegio público.

Este autor informó que los niños superdotados se encuentran en todos los niveles étnicos, religiosos y raciales representados en el área metropolitana donde el estudio fue realizado (Cleveland, Ohio), aunque todos los estratos socioeconómicos estaban representados, la clase media alta era la más numerosa.

Los padres con hijos superdotados poseían un nivel más alto de educación que otros padres de la población general. El índice de divorcio era más bajo de la norma. Los superdotados en estas familias eran con mucha frecuencia los nacidos en primer lugar, las familias eran relativamente pequeñas, normalmente de dos hijos.

### **3.1.1.4 Cornell (1984)**

El estudio de Cornell (1984) recogió datos de 42 familias con hijos que asistían a programas para niños superdotados. Este estudio fue uno de los primeros que intentó recabar datos acerca de las interacciones y relaciones familiares.

Abordó el estudio de la familia utilizando diferentes herramientas de trabajo. En primer lugar los padres eran entrevistados sobre el estilo de vida familiar y los valores que intentaban inculcar en sus hijos, también se les preguntó por separado sobre como percibían a sus hijos superdotados y no superdotados. Mientras uno de los dos padres era entrevistado, el otro rellenaba el FES (Family Environment Scale) Los hijos completaron un test de personalidad (CPQ), y por último toda la familia interaccionaba en la discusión de un tema intentando llegar a un consenso.

La investigación de Cornell concluyó que los padres con hijos superdotados se caracterizan por proveer un ambiente especialmente favorable para el desarrollo de sus hijos.

Las relaciones familiares eran armoniosas y cooperativas. Los padres aceptaban a sus hijos y eran tolerantes animándoles a expresar libremente sus opiniones. Estas familias tendían a crear un clima de comunicación abierto.

Conocían bien las necesidades de sus hijos y valoraban mucho la realización de actividades en común, estas eran predominantemente de carácter cultural y marcada orientación intelectual.

### **3.1.1.5 Silverman y Kearney (1988)**

Silverman y Kearney (1988), estudiaron 23 sujetos con un CI mayor de 170.

En su muestra un 65% eran los mayores de la familia o hijos únicos, y la media de hijos en las familias estudiadas era de 2.

Diez de estas familias tenían dos o más hijos con un CI mayor de 170.

Estas familias tenían altas aspiraciones para sus hijos, empleaban mucho tiempo leyendo y animándoles a realizarse preguntas intelectuales. Estas características eran el reflejo de sus propias vidas.

### **3.1.1.6 Gross (1993)**

Gross (1993) realizó un estudio de carácter cualitativo de 40 sujetos excepcionalmente superdotados, (CI mayor que 160) Esta autora estudió diferentes aspectos familiares a través de entrevistas y cuestionarios.

Veintinueve de los cuarenta sujetos de su muestra habían nacido en primer lugar y 8 de ellos eran los hermanos mayores. De las 36 familias estudiadas, 24 tenían 2 hijos o menos, con una media de hijos de 2,14. En este estudio se incluyen 4 parejas de hermanos, es decir se estudian 40 sujetos, pero solamente 36 familias.

Los padres de estos niños habían retrasado deliberadamente el nacimiento de sus hijos, hasta completar su educación o alcanzar una estabilidad económica suficiente para mantener una familia. En general, estos padres tenían un nivel educativo más alto que las personas de su generación, y ocupaban posiciones profesionales consideradas de alto estatus, 86% de los padres y 50% de las madres poseían un grado universitario.

En estas familias se daba gran importancia a la educación, al trabajo duro, y se animaba al hijo a lograr un alto rendimiento escolar.

Varias familias de esta muestra habían conseguido premios, becas y otras distinciones importantes en el ámbito escolar y en la Universidad.

La afición principal de estos padres era la lectura, que la mayoría la consideraban muy importante.

En esta muestra había un alto número de niños cuyos padres eran de origen asiático.

### **3.1.1.7 Subotnik, Summers, Kassan, y Wasser (1993)**

Este estudio fue realizado en un prestigioso colegio para alumnos superdotados "The Hunter". Se realizó una serie de

entrevistas a los alumnos que atendían la escuela sobre sus familias y el nivel de expectativas que tenían hacia ellos.

Algunos de los padres habían mostrado preocupación sobre el elitismo de esta escuela que les había hecho dudar sobre la decisión de si mandar o no sus hijos a "The Hunter."

Gran parte de estos estudiantes pertenecían a la clase media, y sus padres en la mayoría de los casos eran profesionales, con un respeto hacia el aprendizaje y la educación, y altas expectativas que incluían logros académicos y profesionales. Normalmente estos alumnos se desarrollaban adecuadamente.

Sin embargo, algunos alumnos citaron la ambivalencia de los padres sobre las expectativas que tenían hacia ellos, como un factor que probablemente había hecho más difícil desarrollar su potencial y sobrepasar a sus padres en la vida social, académica y profesional.

### **3.1.1.8 Gottfried, Eskeles, Bathurst, y Wright (1994)**

En su estudio longitudinal Gottfried et al. examinaron el ambiente y las características familiares de niños superdotados intelectualmente y niños de inteligencia media.

Estudiaron diversas variables, como el estatus socio económico, la composición y estructura familiar, el clima en el hogar, los valores transmitidos por los padres, y el ambiente físico de estos hogares, que distinguían a estos dos grupos de familias.

En esta investigación utilizaron una amplia variedad de técnicas, como cuestionarios, tests, escalas, entrevistas, visitas a los hogares, observación directa y entrevistas.

Su muestra se componía de 103 niños de los cuales aproximadamente la mitad eran superdotados y la otra mitad no lo eran. Las medidas se tomaron al año de edad, a los 3 años y a los 8 años.

Con respecto al estatus social es interesante remarcar que a pesar que los dos grupos estudiados procedían de familias de clase media, los resultados revelaron que las familias con hijos superdotados tenían un estatus social superior. Los padres con hijos superdotados tenían también un nivel educativo más alto.

Los niños superdotados tenían padres un poco mayores que el grupo de niños de la media.

De los niños superdotados estudiados, el 55% eran chicos, y el 45% chicas. La mayoría de estos niños había nacido en primer lugar.

Estos autores concluyeron que si comparamos las familias de niños superdotados con aquellas de niños con inteligencia media, las primeras proveen a sus hijos de un ambiente más rico durante los primeros años de vida. Los padres de los niños superdotados están más involucrados en su educación, responden más a sus necesidades, les apoyan más en las tareas escolares y tienen mayores aspiraciones educativas para sus hijos.

Al analizar las relaciones familiares estos autores encontraron que las familias con hijos superdotados ofrecen más actividades a sus hijos de carácter cultural e intelectual.

Las familias con hijos superdotados muestran un mayor grado de cohesión y menor conflicto. Además, imponen menos controles reguladores sobre los miembros familiares.

Se encontró también en este estudio, amplia evidencia de que los niños superdotados tienen un papel muy importante en promover la estimulación en el hogar; éstos no son meramente recipientes pasivos de los "inputs" ambientales, los niños superdotados demandan más actividades estimulantes a sus padres que los niños de la media. Aunque es imposible determinar por los datos de esta investigación si estos niños demandan más actividades debido a que sus padres proveen un ambiente más rico y estimulante, se podría hipotetizar que el proceso es uno y continuo, interactivo y eficaz; concluyendo que los niños son



también capaces de modificar el ambiente en que viven a través de su conducta.

Otras variables estudiadas como trabajo e inteligencia de las madres, sexo de los niños, estado civil de los padres, edad de las madres, y número de adultos y niños que residían en el hogar, no mostraron diferencias entre los dos grupos.

### **3.1.1.9 Snowden y Christian (1999)**

Estos investigadores realizaron un estudio con 66 familias cuyos hijos atendían programas para superdotados en 17 estados diferentes. Utilizaron métodos de recogida de datos tanto cuantitativos como cualitativos.

El objetivo de esta investigación fue determinar qué papel tienen las familias en el desarrollo de los niños superdotados.

A continuación se resumen las conclusiones más importantes. La mayoría de las familias, un 59%, de la muestra tenían dos hijos, y un porcentaje muy alto, un 52%, de los niños identificados como superdotados habían nacido en primer lugar. El nivel educativo y estatus social de estas familias era alto.

Los padres exponían a sus hijos a experiencias culturales diversas, desde visitas al zoo y museos, hasta la participación en deportes o arte. La cantidad y calidad del tiempo que los padres pasaban con sus hijos, fue también medida en esta investigación. Los padres dedicaban tiempo a sus hijos, hablando con ellos, llevándoles a la biblioteca, y en actividades sociales. Aunque la mayoría de estos padres trabajaban, también dedicaban el mayor tiempo posible a otro trabajo muy importante para ellos: "ser padres".

En general se trataba de padres responsables que actuaban según un sistema de valores. Estas familias intentaban combinar las necesidades e intereses del niño superdotado con las necesidades e intereses de la familia como unidad. Permitían a

sus hijos tomar decisiones, pero también planeaban actividades culturales para ellos.

Los padres actuaban como mentores y guías en la educación de sus hijos, exponiéndoles a una gran variedad de experiencias sociales y culturales relevantes. Apoyaban las necesidades cognitivas de sus hijos, pero también las sociales, emocionales y físicas.

### 3.1.1.10 Conclusiones de los estudios citados

- *Datos demográficos*

| <b>Orden de nacimiento</b>                               |   |
|--|---|
| <b>Autor</b>   | <b>Hallazgos</b>  |
| Terman (1925)  | El 60% de la muestra eran hijos únicos o el mayor.                                  |
| Hollingworth (1942)                                      | Diez de los doce sujetos estudiados eran hijos únicos o el mayor.                   |
| Barbe (1956)   | Alto porcentaje de nacidos en primer lugar.   |
| Silverman y Kearney (1988)                               | El 65% de la muestra eran hijos únicos o el mayor.                                  |
| Gross (1993)<br>Snowden y Christian (1999)               | Alto porcentaje de hijos únicos y nacidos en primer lugar.                          |
| <b>Composición y tamaño de la familia</b>                |   |
| <b>Autor</b>   | <b>Hallazgos</b>  |
| Terman (1925)  | Familias con menos hijos que la media.  |
| Hollingworth (1942)                                      | Familias pequeñas, 1,6 hijos de media.<br>Otros hermanos son también superdotados.  |
| Barbe (1956)   | Familias pequeñas, 2 hijos de media.  |
| Silverman y Kearney (1988)<br>Snowden y Christian (1999) | Familias pequeñas, 2 hijos de media.  |
| Gross (1993)   | Familias pequeñas, 2,14 hijos de media.<br>Otros hermanos también son superdotados. |

**Datos demográficos (continuación)**

| <b>Educación / clase social de los padres</b>         |   |
|---|---|
| <b>Autor</b>  | <b>Hallazgos</b>  |
| Terman (1925)   | Educación Universitaria. Clase social media / alta.   |
| Hollingworth (1942)<br>Snowden y Christian (1999)     | Alto porcentaje de los padres con educación universitaria.  |
| Barbe (1956)  | Familias de diferentes procedencias étnicas y sociales, aunque con mayor representación de la clase media alta y padres con alto nivel educativo. |
| Gross (1993)  | Nivel educativo y clase social altos.   |
| Gottfried et al. (1994)                               | Familias con un estatus social alto, y nivel educativo más alto, que las otras familias de la muestra con hijos de la media.                      |
| <b>Edad de los padres - Pérdida paterna / materna</b> |   |
| <b>Autor</b>  | <b>Hallazgos</b>  |
| Terman (1925)   | Media de edad de los padres cuando nacieron sus hijos 33,6 años. Mayores que la media.  |
| Gross (1993)  | Media de edad de los padres cuando nacieron sus hijos 29 años. Mayores que la media.  |
| Gottfried et al. (1994)                               | Padres mayores que la media.  |

- *Clima familiar*

| <b>Estilo de educación / Comunicación</b>                   |   |
|---|---|
| <b>Autor</b>  | <b>Hallazgos</b>  |
| Cornell (1984)<br>Snowden y<br>Christian<br>(1999)          | Clima favorable para la educación de los hijos.<br>Padres tolerantes que animan a la comunicación familiar abierta. |
| Gottfried et al. (1994)                                     | Mayor grado de cohesión familiar y menor conflicto que en las familias del grupo de control.                        |
| <b>Actitudes hacia los hijos</b>                            |   |
| <b>Autor</b>  | <b>Hallazgos</b>  |
| Gottfried et al. (1994)<br>Snowden y<br>Christian<br>(1999) | Mayor independencia y tolerancia que el grupo de control de familias de la media.                                   |

- *Valores transmitidos por los padres*

| <b>Éxito / Logros académicos</b>   |   |
|--|---|
| <b>Autor</b>   | <b>Hallazgos</b>  |
| Terman (1925)<br>Silverman y<br>Kearney (1988)<br>Gross (1993)<br>Subonik et al.<br>(1993) | Altas aspiraciones y logros académicos para los hijos.  |
| Gottfried et al. (1994)  | Mayores aspiraciones educativas que los padres del grupo de control.  |
| <b>Persistencia</b>  |   |
| <b>Autor</b>   | <b>Hallazgos</b>  |
| Terman (1925)<br>Gross (1993)  | Se valora el esfuerzo y el trabajo duro.  |
| <b>Ocupaciones culturales e intelectuales</b>  |   |
| <b>Autor</b>   | <b>Hallazgos</b>  |
| Cornell (1984)<br>Gottfried et al. (1994)  | Se valora las actividades de carácter cultural e intelectual realizadas en común.                                       |
| Gross (1993)<br>Snowden y<br>Christian<br>(1999)   | Se valora la lectura.   |
| <b>Implicación en actividades productivas</b>  |   |
| <b>Autor</b>   | <b>Hallazgos</b>  |
| Gross (1993)   | Se valoran las aficiones que fomentan la actividad y creatividad como jardinería, carpintería, lectura, escritura, etc. |

- *Valores modelados / sugeridos por los padres*

| <b>Supervisión de deberes y prácticas en el hogar</b>  |  |
|--|--|
| <b>Autor</b>   | <b>Hallazgos</b>   |
| Gross (1993)   | Los padres apoyan a sus hijos en actividades escolares.  |
| Gottfried et al. (1994)<br>Snowden y Christian (1999)  | Padres más involucrados en la educación de sus hijos, con mejor respuesta a sus necesidades, apoyan más las tareas escolares, que los padres del grupo de control. |
| <b>Desarrollo temprano de habilidades / Introducción al área de talento</b>                          |  |
| <b>Autor</b>   | <b>Hallazgos</b>   |
| Gottfried et al. (1994)  | Ambiente más rico y estimulante durante los primeros años de vida, que en el grupo de control.   |
| <b>Información sobre recursos educativos</b>   |  |
| <b>Autor</b>   | <b>Hallazgos</b>   |
| Terman (1925)<br>Hollingworth (1942)<br>Cornell (1984)<br>Gross (1993)<br>Snowden y Christian (1999) | Hogares ricos en recursos educativos.  |

### **3.1.2 Familia, inteligencia y fracaso escolar**

Actualmente comienza a surgir un apreciable número de estudios con un matiz significativamente diferente al de los estudios resumidos en el apartado anterior. Se hace referencia a aquellos que investigan las características familiares de sujetos diagnosticados como superdotados por los tests de inteligencia, pero que presentan un bajo rendimiento e incluso fracaso escolar y en casos extremos llegan a abandonar la escuela.

Por su interés, para el tema que nos ocupa, se ha creído conveniente incluir los más recientes e importantes, con el objetivo de conocer si existen diferencias que puedan resultar determinantes en las características familiares de aquellos estudiantes superdotados que tienen éxito en la escuela, y aquellos que fracasan.

Entender cuáles son los factores que contribuyen al fracaso y/o abandono escolar de alumnos superdotados puede ser muy útil para los educadores, psicólogos y para la propia familia, con el fin de planear intervenciones más efectivas para estos estudiantes con alto potencial intelectual que no logran el éxito en sus estudios.

El fracaso escolar entre alumnos con alta capacidad intelectual representa un problema complejo que intriga tanto a padres como a educadores.

Al final de la década de los años 50 y principio de los 60, floreció la investigación sobre fracaso escolar, ofreciendo los fundamentos del conocimiento actual dentro de este campo de estudio.

Demasiado a menudo, sin una razón aparente, estudiantes que muestran gran promesa académica, fallan en conseguir resultados acordes con estas habilidades, que previamente habían sido identificadas, frustrando a sus padres y profesores.



A pesar del interés despertado, el fracaso escolar de estudiantes superdotados continua siendo un enigma.

No existe acuerdo en la literatura sobre una única definición de fracaso escolar. Sin embargo, la que se utiliza con más frecuencia, y que además hace alusión a los estudiantes con alta capacidad intelectual que fracasan en la escuela es la que se refiere a:

"Aquellos sujetos cuya capacidad de rendimiento escolar, juzgada por medidas de productividad, como por ejemplo notas y test de rendimiento escolar, está significativamente por debajo de su potencial intelectual medido por tests de inteligencia" (Delisle y Berger 1990)

En Estados Unidos se estima que del 15% al 40% de estudiantes superdotados identificados presentan "riesgo" de fracasar en la escuela o de rendir muy por debajo de sus posibilidades. (Seeley, 1993)

En España en el estudio llevado a cabo por Pérez y Domínguez (2000), se estima que el 17,5% de los superdotados de la ESO tiene un rendimiento académico bajo, y un 53,2% tiene notas muy inferiores a su capacidad intelectual.

El fracaso escolar no es un constructo estático y único, sino un continuo, con diferentes posibilidades según su duración, alcance o extensión, e intensidad. Según su duración puede ser situacional o constante, según su alcance puede ser en una materia escolar o en todas las áreas, y según su intensidad puede ir desde el alumno que aprueba aunque con bajo rendimiento, a aquel que fracasa estrepitosamente e incluso abandona la escuela.

Actualmente existen varios modelos en la literatura teórica que intentan explicar los orígenes del fracaso escolar entre estudiantes superdotados.

Desde una perspectiva ecosistémica (Bronfenbrenner, 1987), la interacción entre diferentes contextos en los que el

individuo está inserto, así como las características del propio sujeto serán potencialmente determinantes de su comportamiento.

De este modo, este creciente tema de investigación refleja una variedad de perspectivas de cómo se produce el fracaso escolar, que pueden ser definidas como sus causas, entre ellas se contemplan principalmente: las características y personalidad del estudiante, así como las características de los diferentes contextos en los que está inserto (familia, escuela y grupo de amigos) Además de estudiar las posibles causas del fracaso escolar, también se investiga sobre cómo el alumno, profesor, padres, y otros pueden contribuir a superarlo.

Tabla 3  
Causas del fracaso escolar entre estudiantes superdotados.  
(Díaz, 1998)

| FAMILIARES   | ESCOLARES  | PERSONALES  |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Excesivo control o autoridad familiar.</li> <li>▪ Inconsistencia entre valores y actitudes de los padres.</li> <li>▪ Identificación con un padre que también fracasa.</li> <li>▪ Clima infeliz en el hogar, debido a enfermedad, ausencia de los padres o a pobres relaciones de comunicación.</li> <li>▪ Limitaciones financieras.</li> <li>▪ Poco apoyo para el comportamiento independiente de los hijos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Currículo aburrido y con pocos retos.</li> <li>▪ Mala calidad de la enseñanza.</li> <li>▪ Grupo de compañeros con tendencia poco intelectual.</li> <li>▪ Incompatibilidad entre el estilo de aprendizaje del alumno y el estilo de enseñanza del profesor.</li> <li>▪ Bajas expectativas.</li> <li>▪ Actitudes negativas del profesor y orientador.</li> <li>▪ Ambiente muy competitivo.</li> <li>▪ Ambiente escolar anti-intelectual.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bajo autoconcepto.</li> <li>▪ Resistencia a las presiones de los adultos.</li> <li>▪ Oposición.</li> <li>▪ Agresión reprimida.</li> <li>▪ Locus de control externo.</li> <li>▪ Falta de esfuerzo para conseguir acabar las tareas.</li> <li>▪ Falta de habilidades de estudio.</li> <li>▪ Miedo al ridículo o alienación.</li> <li>▪ Estrategias inapropiadas de afrontamiento de problemas.</li> <li>▪ Problemas de ajuste personal.</li> </ul> |

Debido a que la familia es el foco de atención de este estudio, nos centraremos de una forma más amplia en el análisis de las investigaciones que tratan el contexto familiar como una de las posibles causas del fracaso escolar, de estudiantes superdotados; sin embargo como se aclaró con anterioridad, existen otros factores, que pueden estar influyendo este fracaso en la escuela, éstos se expondrán con mayor brevedad.

En contra de las tradicionales teorías intrapsíquicas, una perspectiva de la familia como sistema, entiende que el comportamiento está influenciado por las relaciones e interacciones con otros individuos dentro del contexto familiar.

Desde esta perspectiva, el fracaso puede ser la consecuencia de la incapacidad mostrada por la familia para apoyar adecuadamente al niño o joven, esta falta de apoyo puede ser considerada como un indicador de angustia familiar. (Baker, Bridge y Evans, 1998)

La investigación sobre las características familiares de estudiantes superdotados sugiere que ciertos tipos de ambientes o clima, en el hogar pueden estar relacionados con el desarrollo de modelos de fracaso escolar entre estudiantes superdotados intelectualmente.

En la última década ha existido un creciente interés en el estudio del concepto de "sistema familiar" para investigar el fracaso escolar entre estudiantes superdotados.

Los factores familiares estudiados como posibles causas de este fracaso escolar dentro del sistema familiar han sido:

- La estructura, el clima y las relaciones familiares.
- Habilidades paternas en la educación de los hijos.

### **3.1.2.1 La estructura, el clima y las relaciones familiares**

Nos referimos a la estructura familiar como a aquellas reglas que evidentes o encubiertas gobiernan las relaciones familiares.

La estructura familiar de estudiantes superdotados que fracasan en la escuela está caracterizada por la desorganización y guía poco clara del comportamiento, incluyendo las normas sobre el desempeño académico. (Rimm y Lowe, 1988)

Rimm y Lowe encontraron en los hogares de estudiantes con alta capacidad intelectual que presentaban fracaso escolar, que se daban con mayor frecuencia técnicas educativas inconsistentes. Por ejemplo, la discrepancia entre el padre y la madre con relación a la disciplina del hijo.

En el 95% de las estas familias analizadas por Rimm y Lowe, un padre tomaba el rol del que disciplina y ofrecía retos al hijo, mientras que el otro tomaba el rol de protector.

Estos autores concluyeron que diferentes estilos particulares de educación parecen ser menos importantes, que el mantenimiento de la consistencia, en la estrategia educativa de los padres.

Si hacemos relación al desempeño académico, podemos decir que los padres con hijos que logran éxito académico modelan, muy a menudo, comportamientos orientados al éxito. (Rimm y Lowe 1988; Zilli, 1971)

Aunque los padres de estudiantes superdotados que fracasan en la escuela, probablemente ofrecerán consejos verbales a sus hijos orientados hacia el éxito, sus propias vidas pueden estar caracterizadas por la frustración y falta de realización. (Rimm y Lowe, 1988)

Las expectativas de estos padres sobre la conducta de sus hijos, según Rimm y Lowe, eran impredecibles, y existían diferencia entre expectativas y comportamientos o modelos ofrecidos.

Además las familias con hijos superdotados con éxito en la escuela, fomentan más comportamientos de auto-motivación, compromiso y autonomía que las familias de estudiantes superdotados con fracaso escolar. (Taylor, 1994)

Incluso aunque estas familias, según los autores que han investigado sobre el tema, sean activas y estén tan ocupadas como las familias de los estudiantes con alto rendimiento, parecen tener más problemas a la hora de organizar su tiempo y manejar su agenda de trabajo.

De este modo, la falta de una estructura adecuada en la cual el rendimiento sea fácil de conseguir, así como los modelos de los padres de pobre organización del tiempo, podrían contribuir a un bajo rendimiento escolar desde esta perspectiva.

Otras investigaciones parecen indicar que otorgar un rol de adulto a un niño demasiado joven puede contribuir al desarrollo del fracaso en la escuela. (Fine y Pitts, 1980; Rimm y Lowe, 1988)

La atmósfera o clima emocional del hogar de los estudiantes superdotados con fracaso escolar también ha sido objeto de estudio.

Las familias de estudiantes superdotados sin éxito, demostraron falta de cohesión y más distancia emocional entre sus miembros (Albert, 1978)

Rimm (1984) y Whitmore (1980), también identificaron pobres relaciones entre padres e hijos, así como un clima infeliz en el hogar como factores contribuyentes al fracaso escolar de estudiantes con talento.

Clark (1983) indicó que el conflicto entre miembros familiares ocurría frecuentemente en estudiantes con bajo rendimiento escolar afroamericanos, que habían sido diagnosticados como alumnos superdotados.

La independencia es otro factor del clima familiar que no parece ser facilitado en las familias de alumnos superdotados con fracaso escolar. La auto-confianza no es fomentada, y no existe un ambiente de apoyo familiar que permita la toma de decisiones y riesgos (Rimm, 1984)

Las relaciones entre padres e hijos están caracterizadas por un mayor grado de oposición, y las relaciones familiares son más conflictivas. Las familias no facilitan la expresión propia y los hijos encuentran difícil la comunicación con sus padres. (Colangelo y Dettman, 1983)

Raph, Golderg, y Passow (1966), afirman que el fracaso escolar es la necesidad inconsciente e indirecta de satisfacer la hostilidad que el niño o joven experimenta y que no puede expresar directamente a su familia.

Fine y Pitts (1980), concluyeron que en los hogares de estudiantes con fracaso escolar existían más conflictos, la investigación más reciente también apoya esta afirmación (Reis, Hébert, Díaz, Maxfield, y Ratley 1995)

En recientes estudios sobre estudiantes superdotados en áreas urbanas que fracasaban en la escuela, la disfunción familiar que caracterizaba la vida de estos estudiantes, contrastaba con una vida familiar más feliz de estudiantes con éxito escolar. (Reis et al. 1995)

Sin embargo no existe unanimidad de criterios en la investigación sobre este tema y Green, Fine, y Tollefson (1998), no encontraron evidencias que apoyaran la teoría que dice que el fracaso escolar es un síntoma del conflicto y desorden familiar. Estos autores concluyeron que las familias con hijos superdotados que fracasaban en la escuela, no eran más disfuncionales que aquellas en las que los estudiantes superdotados lograban el éxito académico.

Aunque se sabe que el clima familiar puede ser una variable relacionada con el fracaso escolar, no sería correcto establecer una relación causal entre conflicto familiar y fracaso escolar, como consecuencia de los resultados obtenidos en las investigaciones analizadas. ¿Fracasan los estudiantes porque proceden de familias con conflictos? ¿Es el fracaso del hijo la causa de los problemas en la familia? O ¿existe una dinámica o interacción entre el fracaso y la familia?.

A pesar de los diferentes puntos de vista presentados, la mayor parte de la literatura sobre este tema, parece sugerir que existen diferencias entre el clima familiar de jóvenes superdotados con fracaso escolar, y aquellos con alto rendimiento académico.

En general, el clima familiar, en los hogares de estudiantes superdotados de bajo rendimiento, suele estar caracterizado por una mayor tensión y conflicto, si lo comparamos con el clima familiar de estudiantes con alto rendimiento.

### **3.1.2.2 Habilidades paternas en la educación de los hijos.**

A continuación se revisarán tres investigaciones, realizadas en diferentes contextos socioculturales, que han tratado el tema del bajo rendimiento académico en estudiantes superdotados: Baker, Bridger y Evans (1998), Díaz (1998), y Maitra (1991). En estos estudios la variable familiar que parece tener mayor peso, como causa del fracaso escolar de estos estudiantes, es la falta de habilidad paterna / materna en la educación de los hijos, si tenemos en cuenta que los contextos investigados en estos estudios son bastante diferentes, otras variables como clase social y clima familiar, parecen no ser tan importantes.

- ***Baker, Bridger y Evans (1988)***

Baker, Bridger y Evans (1998), estudiaron 26 familias de estudiantes superdotados y bajo rendimiento académico, y 30 familias de estudiantes superdotados y alto rendimiento académico. Su estudio incluyó tanto variables personales, como familiares y escolares. Las variables familiares medidas fueron el clima y la organización familiar, así como las habilidades paternas en la crianza de sus hijos.

El modelo combinado de Baker, Bridger y Evans, sugiere que la combinación de factores individuales, como escolares y familiares contribuyen al fracaso escolar entre estudiantes superdotados. Cada uno de estos tres componentes de su modelo,

se debe considerar para remediar los problemas del fracaso escolar, utilizando medidas de intervención multifacéticas en la solución de este problema.

Las variables familiares que los citados autores encontraron más significativas a la hora de predecir el bajo rendimiento académico entre estudiantes superdotados fueron las habilidades de los padres en la educación de sus hijos. Estas habilidades fueron medidas con un cuestionario de 8 preguntas usando una escala de Likert, en el que aparecían items del siguiente tipo:

“¿Piensa que tiene suficiente conocimiento para educar a sus hijos en general”, “¿Piensa que tiene las habilidades necesarias para criar a su hijo?”.

Los padres demostraron a través de este cuestionario carecer de habilidades para educar a sus hijos, como consecuencia de este resultado, los autores sugirieron la importancia de involucrar a las familias en programas educativos, para invertir el éxito escolar de sus hijos y obtener resultados más positivos.

La orientación a padres sobre el manejo del comportamiento de sus hijos y en general sobre técnicas de educación familiar, es una medida comúnmente aceptada como estrategia preventiva para evitar el fracaso escolar.

El apoyo adecuado y formación de los padres es una variable crítica en el éxito escolar de sus hijos. Los padres de estudiantes superdotados con fracaso escolar, probablemente carecen de las habilidades necesarias para apoyar a sus hijos de una forma adecuada, debido a que éstos tienen unas trayectorias de desarrollo inusuales.

En esta investigación las variables de clima y organización familiar no predijeron el fracaso escolar de estos alumnos, como en investigaciones anteriores. Esto puede ser debido a que las familias elegidas, en este estudio, eran familias con un alto



nivel educativo, y recursos, y que no presentaban las características de otras muestras de población más heterogénea.

Del mismo modo el procedimiento de auto selección, de los padres estudiados, utilizado por estos autores, pudo haber sesgado la muestra hacia padres que están altamente motivados y tienen los recursos necesarios para buscar ayuda y, de este modo, están mejor ajustados, que aquellas personas que no respondieron.

Otras variables significativas en este estudio, como posibles causas de fracaso escolar entre estudiantes superdotados, fueron las habilidades de organización y estudio de estos alumnos, así como la calidad de la relación profesor alumno y la calidad académica.

- ***Díaz (1998)***

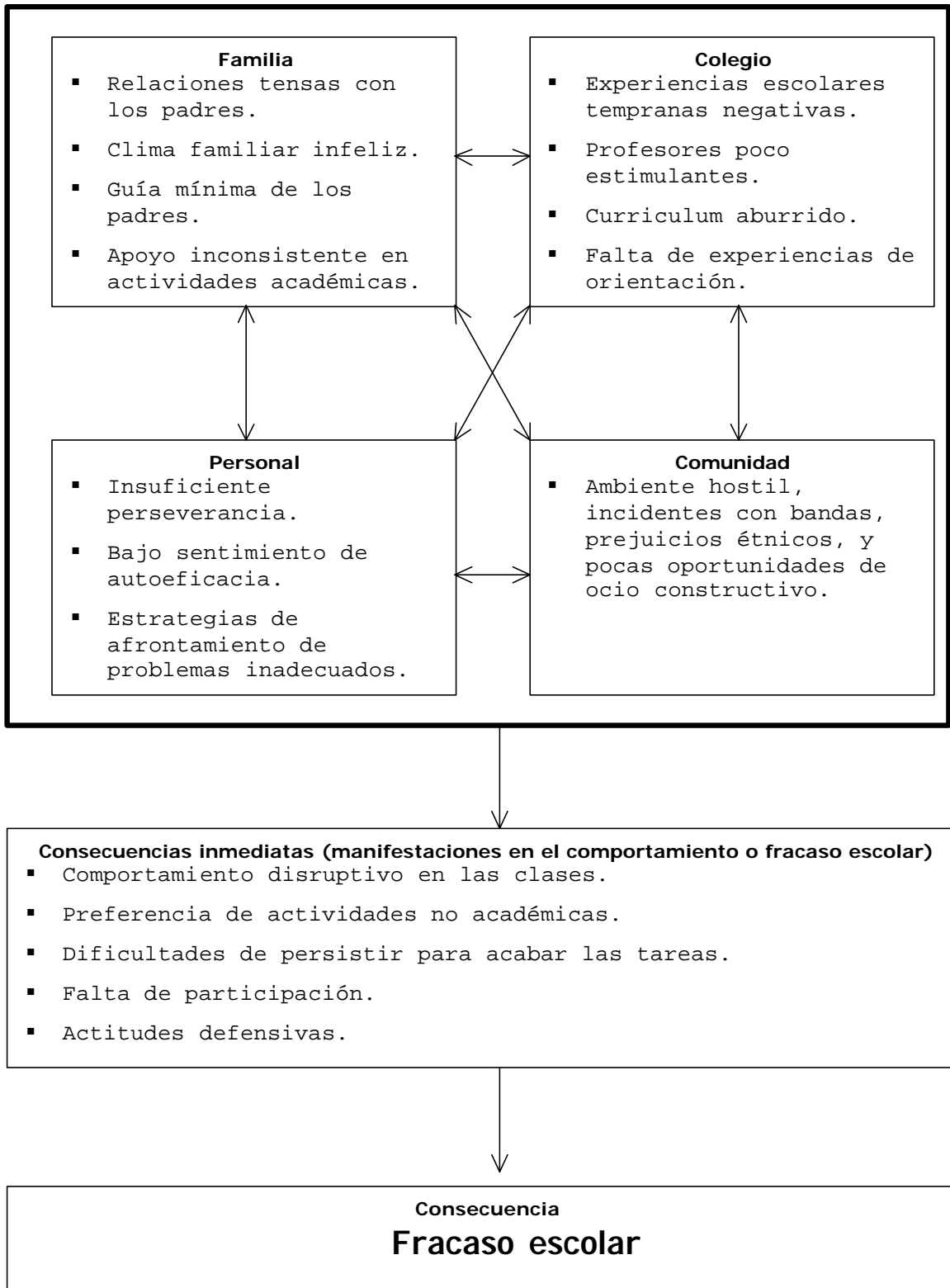
Díaz (1998), investigó las causas del fracaso escolar entre un grupo de estudiantes hispanos. Los estudiantes hispanos en EE.UU., son un grupo considerado de riesgo educativo.

Los datos sobre estudiantes hispanos reflejan un cuadro de bajo rendimiento, alto porcentaje de abandono escolar, de absentismo escolar y de alumnos en clases de educación especial. En general, estos alumnos, están poco representados en programas para alumnos superdotados. Estos estudiantes como se comentará en otra parte de este trabajo<sup>1</sup>, encuentran grandes diferencias entre el ambiente escolar y la realidad diaria en la que viven. Estas grandes diferencias pueden provocar bajo rendimiento escolar.

---

<sup>1</sup> Estos estudiantes pertenecen a una clase social desfavorecida, en el apartado "Familia, inteligencia y clase social desfavorecida" se tratará más a fondo este tema.

Figura 5. Factores percibidos que afectan negativamente el rendimiento académico en estudiantes de alta capacidad intelectual pertenecientes a minorías étnicas (Díaz, 1998)



La investigación de Díaz revela que los factores que causan el fracaso escolar en estudiantes hispanos, Figura 5, son similares a los de otros estudiantes "anglo" o "afroamericanos".

En términos de causas familiares la investigación de Díaz reveló que los estudiantes hispanos experimentaban a menudo relaciones familiares forzadas con sus padres y hermanos y un clima familiar infeliz.

El apoyo y guía paterna que recibían estos estudiantes eran mínimos, la monitorización de los padres de las actividades escolares realizadas en casa era inconsistente, y las expectativas de los padres resultaban inapropiadas. Todo ello se cita como causas que contribuyen al fracaso escolar de los participantes en esta investigación.

Los padres expresaban su preocupación sobre la vida académica de sus hijos, pero se sentían indefensos sobre su habilidad para contribuir a apoyarles y guiarles en el plano escolar.

Animaban a sus hijos a que rindieran en el colegio, pero sus propias limitaciones debido a su escasa experiencia académica, pobres conocimientos sobre la educación de sus hijos y bajos recursos les impedían ofrecerles más y mejor guía y apoyo escolar.

Bajo estas circunstancias, la variable "apoyo escolar" llega a ser más importante y, si no existe este apoyo ni en la escuela ni en el hogar, los estudiantes tendrán más dificultades para rendir adecuadamente.

En el caso concreto estudiado por Díaz, de cultura minoritaria, los puntos de vista conflictivos entre los estudiantes y sus padres que provienen de un contexto cultural con valores y creencias diferentes, pueden exacerbar aun más el problema.

Estas experiencias incongruentes (inconsistencia de vivir en dos mundos culturalmente diferentes) surgen a menudo en alumnos que tienen un desarrollo bicultural.

Otros factores citados por Díaz, como posibles causas que contribuyen al fracaso escolar en su muestra, son las experiencias escolares tempranas inapropiadas, los profesores poco preocupados por el tema, el currículo escolar poco gratificante, las experiencias de orientación escolar cuestionables, la poca perseverancia en el ámbito personal, el sentimiento de ineficacia, las estrategias inadecuadas para afrontar problemas, el ambiente hostil, los prejuicios étnicos, y las pocas oportunidades de entretenimientos constructivo.

- ***Maitra (1991)***

En otro estudio realizado en la India por Maitra (1991), se analizó el ambiente familiar de 240 estudiantes superdotados, de los cuales 129 tenían un alto rendimiento académico, y 111 presentaban bajo rendimiento escolar. Las conclusiones de este estudio destacan que los alumnos con bajo rendimiento escolar pertenecen a familias con mayor número de hijos, donde el clima intelectual es más pobre, si se compara con el de las familias con hijos con alto rendimiento. Generalmente los alumnos con bajo rendimiento no reciben apoyo académico de sus padres, tienen pobres hábitos de lectura, no participan en actividades extracurriculares, sus padres no tienen altas expectativas para ellos, son alumnos que no tienen fluidez verbal suficiente para discutir ciertos temas y carecen de confianza en sí mismos, no siendo muy populares entre sus compañeros. Todas las familias analizadas en este estudio provienen de la clase social media y media-alta.

En las tres investigaciones analizadas hemos podido comprobar como la falta de eficacia de los padres para educar a sus hijos se da tanto en clases socioeconómicas desfavorecidas como en aquellas que tienen una mejor posición económica. Resulta evidente que la orientación y formación a padres sobre

técnicas educativas puede ser decisiva para prevenir el fracaso escolar en alumnos superdotados y que esta formación es necesaria sin importar la clase social.

### **3.1.3 Familia, inteligencia y abandono de la escuela**

Aunque el tema de abandono de los estudios ha recibido mucha atención por parte de diversos investigadores, pocos se han preocupado del porqué algunos estudiantes superdotados abandonan la escuela.

Algunos autores como Sewell, Palmo y Manni (1981) indicaron que el bajo rendimiento, el fracaso y el abandono de los estudios, pueden ser fundamentalmente debido a la incapacidad de seguir el ritmo que el currículo escolar impone. Sin embargo, la discrepancia entre el alto potencial intelectual y el bajo rendimiento escolar de algunos alumnos que dejan los estudios, sugiere que otros factores además del CI, tales como motivación de logro, influencias familiares y sociales, e impacto de la institución escolar, deben ser explorados para identificar posibles razones del fracaso y abandono académico.

Entre los investigadores que han tratado este tema, podríamos citar a Sadowski (1972), Betts y Neihart (1988) Robertson (1991), y Renzully y Park (2000)

A continuación se ofrece un breve resumen de las conclusiones más importantes de las citadas investigaciones.

#### **3.1.3.1 Sadowski (1979)**

Sadowski (1979) encontró las siguientes características en su estudio de casos sobre alumnos superdotados que habían abandonado sus estudios:

- Ambiente inestable en el hogar.
- Consumo de drogas o alcohol eran parte del ambiente de estos sujetos.
- Falta de interés y motivación en la educación secundaria obligatoria.
- Actitud de rebeldía hacia el colegio y la autoridad.

- El currículo escolar de estos alumnos era incompleto e inadecuado.
- Estos sujetos se relacionaban mal con sus compañeros y exhibían pobre ajuste social.
- La comunicación entre escuela y familia era inadecuada.

### **3.1.3.2 Betts y Neihart (1988)**

Otros autores como Betts y Neihart (1988), indicaron que la autoestima de los alumnos superdotados que abandonan sus estudios es muy baja, y recomendaban la orientación familiar e individual para ayudar a promover una autoestima positiva.

### **3.1.3.3 Robertson (1991)**

Robertson (1991), estimó que entre los estudiantes que dejan la escuela de un 18 a un 25% son estudiantes superdotados. Este autor destacó los factores relacionados con el contexto escolar, como la falta de programas adecuados para satisfacer las necesidades de los alumnos superdotados, como una de las causas principales.

### **3.1.3.4 Renzulli y Park (2000)**

Renzulli y Park (2000), en una investigación reciente sobre 334 alumnos, que habían abandonado la escuela citaron diversas causas por las que estos alumnos, muchos de los cuales eran superdotados, abandonaban sus estudios.

En primer lugar, los resultados de su estudio confirmaron que muchos alumnos superdotados que abandonan la escuela proceden de familias de clase social baja y minorías raciales; tienen padres con un nivel educativo bajo; y participan menos en actividades extracurriculares.

La clase social y el nivel educativo de los padres pueden estar relacionados con el apoyo en el hogar. Posiblemente los alumnos que abandonan sus estudios reciben menos apoyo de sus

padres; éstos también tienen expectativas académicas más bajas; y menos interés en monitorizar los estudios de sus hijos.

Aunque el estudio de Renzulli, no deja claro que el hogar de alumnos superdotados que abandonan sus estudios sea poco estimulante o tenga un clima inadecuado, sin embargo, su estudio revela que muchos alumnos superdotados que abandonan la escuela tienen poca experiencia con ordenadores y pasan poco tiempo ocupados en aficiones productivas.

El estudio también muestra que los padres de estos alumnos no se involucraron directamente en la situación de abandono del colegio. Aunque el 75% de los padres intentaron convencer a sus hijos de que permanecieran en la escuela, sólo un pequeño porcentaje de padres tomaron decisiones como: llamar al orientador o al profesor, ofrecer programas especiales de tutoría, u otros programas escolares para remediar la situación.

Aunque muchos de estos padres sentían disgusto por la decisión de sus hijos, está claro, que debían haber tomado una acción más positiva.

Este resultado implica que estos padres no estaban suficientemente atentos a los problemas de sus hijos, y no habían mantenido una comunicación muy cercana con sus profesores.

Se sabe que tanto las aspiraciones educativas de los padres como el estar implicados en las actividades escolares de los hijos, puede afectar a los resultados de los estudiantes superdotados, así como a su comportamiento.

El segundo hallazgo de este estudio, con respecto a las razones para dejar el colegio sugiere que estos alumnos superdotados dejaron el colegio porque estaban fracasando, no les gustaba, encontraron un trabajo, quedaron embarazadas, o tenían bajas aspiraciones debido a razones personales y escolares.



Si consideramos los hallazgos de la gran mayoría de estudios revisados, la intervención psicoeducativa en el área familiar sería necesaria, para poder prevenir tanto el fracaso como el abandono escolar de alumnos superdotados.

Las siguientes recomendaciones pueden ser útiles para ayudar a estudiantes superdotados que potencialmente tienen muchas posibilidades de abandonar la escuela:

- Educar a los profesores para reconocer a alumnos superdotados que proceden de clases socialmente desfavorecidas.
- Educar a los profesores para reconocer las características de alumnos superdotados que abandonan el colegio, para de este modo poder prevenir desde los primeros años, el fracaso y abandono escolar de estos alumnos, que a pesar de su capacidad, tienen más riesgo de dejar sus estudios.
- Desarrollar métodos adecuados de identificación para estudiantes de clases desfavorecidas.
- Modificar la cultura escolar para satisfacer las necesidades de estos alumnos, ofreciéndoles un currículo adecuado, que tenga en cuenta sus intereses, necesidades particulares, y sus estilos de aprendizaje.
- Proporcionar alternativas curriculares como el enriquecimiento, aprendizaje individual, proyectos personales, programas para superdotados, etc.
- Incorporar en el currículo asignaturas como el entrenamiento en diferentes estrategias de aprendizaje.
- Ofrecer servicios de orientación y programas especiales a estudiantes superdotados, procedentes de minorías étnicas y clases sociales desfavorecidas.
- Favorecer acciones encaminadas a corregir el fracaso escolar de los estudiantes superdotados, desde los equipos de orientación de los centros.

- Proporcionar oportunidades de educación a las familias sobre temas relacionados con la educación de los alumnos superdotados: identificación, características, apoyo emocional, etc.
- Proporcionar actividades escolares enriquecedoras y motivadoras en programas comunitarios, que ocupen el tiempo de estos alumnos de una forma constructiva.
- Mantener una comunicación más cercana entre el colegio y las familias con hijos intelectualmente superdotados de riesgo.
- Implicar más a los padres en los problemas escolares de sus hijos.

Resumiendo, se puede decir que los esfuerzos de intervención deben ir encaminados a modificar las practicas de enseñanza, a proporcionar servicios especiales de orientación para padres y estudiantes, y a enseñar hábitos correctos de estudio. El conocimiento de la interpretación y necesidades de los estudiantes facilitará la creación de contextos más apropiados para el aprendizaje y el éxito académico.

Los esfuerzos de intervención deberían ser introducidos tan pronto como los problemas de bajo rendimiento aparezcan.

Debido a que las causas del fracaso y abandono escolar son diferentes para cada alumno, la intervención debe ser individualizada.

A continuación se incluirá un resumen de los datos de las diferentes investigaciones revisadas. Se debe interpretar esta información con precaución, porque además de las variables familiares, existe un amplio número de causas y posibles características que explican el fenómeno del fracaso y/o abandono escolar. No todos los alumnos superdotados que fracasan en la escuela muestran cada una de las causas sugeridas por los investigadores.

### 3.1.3.5 Conclusiones de los estudios citados sobre familia, inteligencia, fracaso y/o abandono escolar.

- *Datos demográficos*

| <b>Autor</b>                          | <b>Educación / clase social de los padres<br/>Hallazgos</b>   |
|---------------------------------------|---|
| Baker, Bridger y Evans (1998)         | Familias de clase social media y alto nivel educativo.  |
| Díaz (1998)<br>Renzulli y Park (2000) | Familias de ambiente social desfavorecido y pertenecientes a minorías étnicas.<br>Padres con un nivel educativo bajo. |

- *Clima familiar*

| <b>Estilo de educación / Comunicación</b>                 |  |
|---|--|
| <b>Autor</b>  | <b>Hallazgos</b>   |
| Rimm y Lowe (1988)  | Técnicas educativas inconsistentes entre los padres.   |
| Albert (1978)   | Falta de cohesión y distancia emocional entre sus miembros.  |
| Rimm (1984); Whitmore (1980)                              | Pobres relaciones entre padres e hijos y clima infeliz en el hogar.  |
| Clark (1983)<br>Fine y Pitts (1980)<br>Reis et al. (1995) | Conflictos entre diferentes miembros familiares.   |
| Colangelo y Dettman (1983)                                | Relaciones familiares caracterizadas por un mayor grado de oposición. Los hijos encuentran difícil la comunicación con sus padres. |
| Ralph, Golderg, y Passow (1966)                           | El niño no puede expresar sus sentimientos negativos directamente a su familia.  |
| Díaz (1988)   | Relaciones familiares forzadas y clima infeliz. Diferentes y conflictivos puntos de vista entre padres e hijos.                    |
| Sadowski (1979)   | Ambiente inestable en el hogar. Comunicación inadecuada entre escuela y familia  |
| <b>Actitudes hacia los hijos</b>                          |  |
| <b>Autor</b>  | <b>Hallazgos</b>   |
| Fine y Pitts (1980); Rimm y Lowe (1988)                   | Dar al niño un rol de adulto antes de tiempo.  |
| Rimm (1984)   | No existe un ambiente de independencia y apoyo familiar.   |
| Baker, Bridger y Evans (1998)                             | Los padres carecen de las habilidades necesarias para apoyar a sus hijos de forma adecuada.  |
| Díaz (1998)   | Sentimiento de indefensión de los padres para contribuir de una forma positiva a la educación de los hijos.                        |
| <b>Énfasis en el orden y la estructura</b>                |  |
| <b>Autor</b>  | <b>Hallazgos</b>   |
| Rimm y Lowe (1988)  | Desorganización y guía poco clara del comportamiento.  |

- *Valores transmitidos por los padres*

| <b>Éxito / Logros académicos</b>              |   |
|---|---|
| <b>Autor</b>                                  | <b>Hallazgos</b>  |
| Rimm y Lowe (1988)                            | Vidas de los padres caracterizadas por la frustración y falta de realización.<br>Expectativas impredecibles y diferencia entre expectativas y comportamiento de los padres. |
| Díaz (1998)                                   | Expectativas inapropiadas.  |
| Renzulli y Park (2000)                        | Familias no implicadas en las actividades escolares. Bajas aspiraciones para sus hijos.   |
| <b>Ocupaciones culturales e intelectuales</b> |   |
| <b>Autor</b>                                  | <b>Hallazgos</b>  |
| Díaz (1998)<br>Renzulli y Park (2000)         | Familias no se implican en actividades culturales ni intelectuales.   |
| Renzulli y Park (2000)                        | Los padres no ofrecen a sus hijos programas de especiales de apoyo o tutoría.   |
| <b>Implicación en actividades productivas</b> |   |
| <b>Autor</b>                                  | <b>Hallazgos</b>  |
| Díaz (1998)<br>Renzulli y Park (2000)         | Poca implicación familiar en actividades productivas de ocio y tiempo libre.  |

### **3.1.4 Familia, inteligencia y clase social desfavorecida**

Como se puede comprobar a lo largo de la exposición del tema "familia e inteligencia", existen numerosos estudios que han centrado su atención en la importancia del hogar para el desarrollo del talento, aptitudes y patrones de logro.

Existe una creencia común de que los alumnos mejor dotados intelectualmente, y con mejores resultados académicos, proceden de clases socioeconómicas medias y altas que refuerzan su habilidad natural, a través del acceso a importantes oportunidades educativas.

Los hogares de niños superdotados y de adultos eminentes están caracterizados normalmente, por padres que tienen un nivel educativo y económico alto, y por prácticas educativas familiares favorables al desarrollo del niño. Existen sin embargo muchas excepciones a este patrón, e incluso entre algunas familias de clase socioeconómica alta, las condiciones familiares están lejos de ser óptimas para un desarrollo positivo de los hijos.

Entre familias de clases más desfavorecidas, existe también una gran diversidad familiar, diversidad en organización y rutinas familiares, diversidad en recursos y experiencias educativas, y diversidad en el modo en que los padres enfocan la educación de sus hijos.

Algunos autores señalan que la alta dotación intelectual tiende a darse dentro de familias; ya que en muchas de ellas no destaca solamente uno de los hijos, sino que algunos hermanos no suelen quedarse muy por debajo ni tampoco uno o los dos progenitores, estén o no reconocidos como tales. Este planteamiento no descarta en principio a ninguna clase social.

La realidad es que esta situación tiende a darse con más frecuencia entre familias acomodadas, y que se preocupan por estimular sistemáticamente el desarrollo personal e intelectual de sus hijos desde edades tempranas. De este modo los niños

suelen crecer con una buena autoestima, desarrollando su potencial intelectual al máximo.

Aunque en familias socialmente desfavorecidas, como se verá a continuación, puede darse un ambiente que facilite el desarrollo del potencial de aprendizaje de los hijos, no cabe duda que esta situación se da con menos frecuencia que en familias acomodadas, y a veces, dadas las características de ciertos ambientes familiares socialmente desfavorecidos, es imposible que los hijos se desarrollen con plenitud.

La superdotación, como ya sabemos, es el resultado de un complejo número de variables: personalidad del niño, diferentes tipos de familias, y comunidades que varían en recursos económicos y sociales.

Existen muchas formas en que la adversidad o desventaja social y familiar podría ser definida. La mayoría estaría de acuerdo que podría incluir uno o más de los siguientes factores: clase socioeconómica baja, condiciones de discapacidad, minorías étnicas, o vida familiar donde se producen abusos y el clima es inadecuado.

La investigación de Sameroff et al. (1998) evidencia que cuantos más factores de riesgo social y familiar existan, menor será la competencia del niño en edad preescolar. Como media cada factor de riesgo, según esta investigación, reduce la puntuación CI del niño en cuatro puntos.

Por tanto los niños criados en familias con un gran número de factores de riesgo o influencias negativas, tienen más probabilidades de fracasar socialmente que aquellos en familias sin factores de riesgo.

Cuantos más factores negativos existan en el entorno familiar peor serán los resultados, cuantos más factores positivos mejor serán los resultados.

Esta situación injusta podría corregirse con un sistema educativo que apoye las necesidades educativas tanto de los hijos como de los padres.

Las múltiples presiones del contexto, los recursos familiares para hacer frente al estrés, el número de hijos que deben compartir estos recursos, y la flexibilidad de los padres para entender y tratar con sus hijos, juegan un importante papel en el desarrollo de la inteligencia y salud mental.

Pero no siempre los factores de riesgo actúan de una forma determinante, existen muchos adultos con éxito que fueron criados en la pobreza y otros desgraciados que crecieron en la afluencia. Existen adultos felices y sanos que provienen de hogares rotos, y otros infelices que fueron criados en familias con padre y madre.

Según los análisis realizados en el estudio de Sameroff et al. (1998) no son los factores aislados los que hacen que existan diferencias entre unos individuos y otros, sino la constelación de riesgos en la vida de cada individuo.

Si tenemos en cuenta el entorno familiar, las características que pueden afectar al desarrollo de los hijos, o los principales factores de riesgo son:

- Salud física y mental de los padres.
- Relación entre los padres.
- Competencia educativa de los padres.
- Configuración familiar (particularmente el orden de nacimiento y años de diferencia entre los hijos.)
- Apoyo social a la unidad familiar.
- Otros factores externos de estrés.

La relación entre el tamaño de la familia y el desarrollo de la inteligencia, ha sido bien establecido. El tamaño de la familia afecta el desarrollo cognitivo influenciando en la cantidad de contacto entre el adulto y el niño, si la familia es



mayor, los padres tendrán menos contacto con los hijos (Lewis y Feiring, 1998) De forma similar el "confluence model" de Zajonc (1976) asume que la inteligencia disminuye cuando hay más hijos en la familia y cuando sus edades no son muy distantes

La investigación en psicología social, (Sameroff, et al. 1998), ha demostrado que el nivel social y educativo de la familia, determinan en gran medida el nivel de logros de los hijos.

También existen otras fuentes de investigación enfocada a ciertas características de la personalidad, como variables importantes en la movilidad ascendente de individuos situados en clases bajas, que son capaces de romper las barreras socioeconómicas. (Borland, Schnur, Wright, 2000)

Saber que ciertas condiciones de vida están correlacionadas con desventajas educativas es informativo, pero no explica el porqué de esta relación. Para comprender el problema de la desproporción de alumnos que fracasan en la escuela entre estudiantes con desventajas económicas, se necesita identificar los procesos sociológicos y psicológicos que modelan las actitudes y comportamientos que subyacen en los alumnos con desventaja educativa y entender como estos se desarrollan y operan en contextos socioculturales específicos.

Por ejemplo, según las fuentes de investigación enfocadas a entender actitudes y comportamientos de los alumnos con desventaja social, aquellos que intentan cruzar fronteras culturales puede experimentar lo que DeVos(1967), denominó "disonancia afectiva", o el sentimiento de que están traicionando a su grupo o su causa. Estas personas que pertenecen a grupos minoritarios necesitan no sólo "estrategias primarias", tales como actitudes académicas positivas, trabajo duro, y perseverancia, esenciales para cualquier estudiante con éxito. Estas personas necesitan también "estrategias secundarias" que les protejan de la presión de sus compañeros y otras fuerzas detractoras de la comunidad. (Borland, Schnur y Wright, 2000)

Claramente, la baja representación de chicos procedentes de ambientes con desventaja económica, o de minorías étnicas, como pueden ser en España los gitanos o los emigrantes de países desfavorecidos, en programas para niños superdotados es un problema complejo que requiere explicaciones que van más allá de las teorías y paradigmas tradicionales, incluyendo aquellas que mantienen que el fracaso escolar es el resultado de falta de motivación de logro.

Otra de las hipótesis, que pueden guiar estos estudios, de individuos superdotados en condiciones desfavorecidas, es que otras personas o instituciones fuera del marco familiar van a desempeñar un papel importante en su vida, más que en la vida de otros alumnos de clases sociales más favorecidas.

También se ha hipotetizado que el factor de adversidad (por ejemplo, crecer en un hogar con pocos recursos económicos, o pertenecer a un grupo minoritario, o tener sólo un padre) podría ser un estímulo importante para que algunos individuos alcancen un éxito social más allá del esperado para su nivel socioeconómico.

El modelo de VanTassel-Baska (1988), expuesto en la figura 4, presupone que el desarrollo del talento procede de tres tipos de influencias en la vida del niño: institucional, interpersonal e intrapersonal. Cada uno de estos tipos de influencia contribuirá al desarrollo del talento de forma diferente, y cada uno es necesario pero no suficiente para el proceso. El modelo también presupone que las influencias más próximas en cercanía al niño van a tener el mayor impacto; así, los recursos internos del individuo tendrán más influencia que las instituciones del contexto, que son más periféricas. Del mismo modo, las personas más cercanas al niño ejercerán un papel más influyente que el sistema familiar completo.

Aunque como hemos visto con anterioridad existen varios factores e hipótesis que explican el éxito de algunos individuos en condiciones muy desfavorecidas, a continuación, y por el

tema abordado por este estudio, nos centraremos en las características familiares.

¿Cuáles son las características de las familias, de clase social desfavorecida, con hijos superdotados que destacan en la escuela y en la sociedad?

A continuación se revisarán varios estudios sobre este tema, que intentan de algún modo responder a la pregunta anteriormente planteada. Los estudios revisados son:

- VanTassel-Baska (1989)
- Robinson y Weinberg (1998)
- Borland, Schnur y Wright (2000)
- Hébert (2000)

#### **3.1.4.1 VanTassel-Baska (1989)**

La investigación realizada por VanTassel-Baska, comprobó que entre estudiantes de secundaria que representaban el 5% con mejores calificaciones en el ámbito nacional, un 15,2% de ellos provenía de estratos socioeconómicos bajos.

VanTassel-Baska estudió 15 casos de adolescentes superdotados extraídos de esta muestra. En su investigación empleó cuestionarios, y entrevistas en diferentes momentos. Ambos métodos fueron utilizados con los estudiantes, al menos con uno de sus padres, y también con una persona de la institución escolar que atendía a estos alumnos, con el fin de lograr la triangulación de la información obtenida.

Las conclusiones que VanTassel-Baska obtuvo en su estudio se resumen brevemente a continuación.

Los quince estudiantes entrevistados, procedían de familias que a pesar de sus problemas, eran fuente de apoyo e influencia positiva para sus hijos.

Cada uno de los alumnos estudiados tenía al menos un padre que monitorizaba el progreso de su hijo a través de un seguimiento escolar muy riguroso. En la mayoría de los casos se trataba de la madre; en algunos casos era el padre y en otros ambos.

Todos los sujetos estudiados por la autora evidenciaban una conducta de alta necesidad de logro y ponían en práctica comportamientos orientados hacia la meta, que mantenían a través de largos periodos de tiempo.

El mensaje básico de estas familias no difería mucho de una clase étnica a otra, de unas circunstancias familiares a otras. Básicamente se podría leer como:

"Debes trabajar duro, conseguir una educación, y lograr lo que tus padres y abuelos no pudieron, aunque también fueron brillantes y ávidos. Tu tienes la oportunidad que nosotros no tuvimos, no la desaproveches." (VanTassel-Baska, 1989)

Las aspiraciones de los padres y expectativas, sobre los logros de sus hijos eran relativamente altas en todos los casos estudiados. Las rutinas familiares, hábitos de trabajo, y las prioridades estaban organizadas siguiendo una escala de valores, aunque sólo algunos padres se involucraban en gran medida en los intereses de sus hijos, y otros estudiantes seguían sus intereses académicos de una forma más independiente.

Los padres de este estudio eran muy conscientes de las habilidades de sus hijos. No obstante demostraban ser bastante equitativos en el trato y la atención prestada a todos los miembros de la familia.

A pesar de que la mayoría de las familias estudiadas no poseían un nivel educativo alto o una situación económica confortable, estos padres representaban un elemento crítico en el desarrollo del talento de sus hijos. Buscaban activamente oportunidades para ellos, como programas escolares y experiencias universitarias que les abrieran las puertas.

En este estudio no se encontraron otras influencias individuales o institucionales tan fuertes, en la vida de estos adolescentes, como su propia familia.

Sorprendentemente estos estudiantes se quejaban poco de su desventaja socioeconómica. A pesar de que muchos de ellos vivían en hogares donde los dos padres estaban desempleados, y en los que el nivel de estudios familiar era muy bajo.

Como se puede deducir de este trabajo, la importancia de la institución familiar es muy grande. Incluso en los casos donde se habían producido divorcios o separaciones, la importancia de la familia extensa, como fuente de apoyo para los hijos, se cita como un factor importante.

Estos estudiantes superdotados en desventaja social encontraron que las instituciones educativas ejercían un papel bastante importante en su proceso de desarrollo, permitiéndoles el acceso a oportunidades de otro modo negadas para ellos.

Los profesores de sus colegios también desempeñaron un papel trascendental para muchos, particularmente profesores influyentes en varias etapas del desarrollo, que reconocieron su habilidad, les apoyaron, y guiaron.

En el área de recursos personales, está claro que estos estudiantes mostraban un alto nivel de motivación, exhibían buenas estrategias para hacer frente a la realidad en este estadio del desarrollo, y eran alumnos independientes que tenían capacidad para dirigir su aprendizaje.

A pesar de sus desventajas sociales, poseían los mismos recursos encontrados entre poblaciones más aventajadas: una familia que les apoyaba y valoraba la educación y el trabajo duro, tutores que ofrecen apoyo y guía, y un sentido interior de autodirección que se manifiesta en la consecución de altos logros.

### **3.1.4.2 Robinson y Weinberg (1998)**

Robinson y Weinberg (1998), diseñaron un estudio para examinar que factores familiares estaban asociados con la alta competencia académica de estudiantes pertenecientes al programa "Head Star".

Los datos de este estudio ofrecen una oportunidad especial para los investigadores ya que se examina una muestra amplia y representativa de estudiantes con alto rendimiento académico procedentes de grupos socialmente desfavorecidos.

En la recogida de datos se utilizaron los siguientes métodos: entrevistas estructuradas, tests, cuestionarios para padres, y técnicas proyectivas.

De los 5.142 alumnos pertenecientes al programa "Head Star", se eligieron el 3% con las puntuaciones más altas, un total de 154. De estos 154 niños pertenecientes al primer curso, 54% eran chicos, una proporción que no era significativamente diferente a la del total de la muestra, un 53%. La edad media de la muestra de Robinson era 7,2 años. La mayoría de ellos provenían de familias con muy pocos recursos económicos. Los resultados de este estudio se resumen brevemente a continuación.

Aunque la población escogida para realizar esta investigación, se caracterizaba inicialmente por pertenecer a clases económicas bajas, las familias de los niños con alto rendimiento académico, tenían más recursos educativos y financieros y, al menos en término de número de hijos en la familia, menos demandas que competían con el tiempo y la atención de los padres. Sin embargo estas familias no podían ser descritas de ningún modo como un grupo privilegiado.

Bajo estas circunstancias, los padres de estos niños con rendimiento académico alto, parecían estar realizando un buen trabajo, a pesar de las numerosas barreras sociales que debían afrontar.

Sus practicas educativas eran más sensibles y flexibles, menos restrictivas que las de otros padres, y comunicaban a sus hijos que "sacar buenas notas en el colegio" era importante. Estos padres se involucraban más en los programas escolares de sus hijos, que otros padres del programa "Head Star" cuyos hijos no conseguían altos logros académicos.

Este estudio, como otros anteriores, encuentra que los ingredientes esenciales en el desarrollo del talento son la responsabilidad de los padres, el tiempo dedicado a los hijos, la implicación, y las altas expectativas.

Como ya se ha apuntado con anterioridad la influencia de la familia y la escuela no es solamente de una única dirección. Es también importante hacer notar que los niños superdotados juegan un rol importante en modificar su propio ambiente, con su conducta, por ejemplo preguntando más, y buscando más retos que otros niños de la media. Característica que también se da en la muestra de niños seleccionados por Robinson.

### **3.1.4.3 Borland, Schnur y Wright (2000)**

El estudio de Borland, Schnur y Wright, tuvo como objetivo comprender mejor la compleja red de factores psicológicos que afectan los logros académicos de jóvenes intelectualmente superdotados, que pertenecen a minorías étnicas y a grupos con desventaja social y económica de acuerdo a los criterios de Natriello, et al. (1990)

Los criterios de Natriello son: ser negro o latino, vivir en la pobreza, vivir solamente con uno de los dos padres, tener una madre con bajo nivel educativo, y tener una habilidad limitada del uso del Inglés.

Los cinco estudiantes descritos en este estudio, vivían solamente con sus madres, excepto uno, y todos procedían de grupos con desventaja económica. Se siguió a estos alumnos por un periodo de seis años y se utilizaron diferentes métodos como la observación, las entrevistas y la utilización de tests

sociométricos y psicométricos. Los datos se obtuvieron tanto de los niños, como de las familias, educadores y compañeros de clase.

Al estudiar como era el ambiente familiar de estos alumnos se extrajeron las siguientes afirmaciones:

- Afirmación 1: Sus padres no creían en un sistema de castas cerrado. Esta afirmación se reflejó claramente en las entrevistas realizadas y en la asistencia a seminarios de los padres.
- Afirmación 2: Los padres pensaban que el éxito académico podría conducir a sus hijos a una movilidad ascendente, y los socializaban de acuerdo a esta creencia. Estas familias veían la educación como un medio a través del cual sus hijos podrían ascender a mejores posiciones sociales.
- Afirmación 3: Los padres creaban un ambiente en el hogar en el cual las normas y los valores se asemejaban más a las de los hogares de clase media. Los niños socializados en estos valores educativos lo tienen más fácil en la escuela, pues los valores fomentados en el hogar y en la escuela no son tan disonantes. Los padres además atendían regularmente a las reuniones con los profesores de sus hijos y estaban involucrados en otras actividades escolares.
- Afirmación 4: Los padres no atribuían todas sus decepciones a pertenecer a una raza diferente e intentan ignorar pruebas de racismo para el bien de sus hijos y de su familia.
- Afirmación 5: Los padres reconocían y admitían la alta capacidad intelectual de sus hijos.
- Afirmación 6: Los padres eran modelos positivos de conducta para sus hijos en el hogar. Alguna de las madres del estudio decidió continuar con su educación.



- **Afirmación 7:** Los padres estaban dispuestos a aceptar riesgos, abandonando situaciones más cómodas de aceptación social por el bien de sus hijos. No todos los padres, incluso aquellos que tienen hijos potencialmente superdotados, tienen un nivel alto de aspiraciones para ellos; muchos parecen más resignados al sistema de castas descrito por estos autores, y socializan a sus hijos de acuerdo a esta creencia. Sin embargo los padres de este estudio aceptaron llevar a sus hijos a otras escuelas y a vivir en otros barrios, y todo ello requiere la voluntad de aceptar riesgos.
- **Afirmación 8:** No existían patologías familiares evidentes. Las familias estudiadas eran estables y amaban y apoyaban a sus hijos. A pesar del hecho de que en cuatro de los cinco casos estudiados, se trataba de familias de madres solteras que vivían en la pobreza, no obstante se trataba de familias seguras que apoyaban a sus hijos y no eran disfuncionales.

Los autores de este estudio creen firmemente que la familia es un factor muy importante en el éxito académico de estos chicos. Otros investigadores que han trabajado con otros tipos de poblaciones como Bloom (1985)<sup>1</sup>, han demostrado que la habilidad no es suficiente para el desarrollo del potencial. El apoyo familiar fuerte y consistente también es muy importante. Lo que era verdad para las familias de clase media estudiadas por Bloom, también lo es para familias económicamente más desfavorecidas.

#### **3.1.4.4 Hébert (2000)**

Hébert (2000), estudió 6 casos de jóvenes superdotados y con un alto rendimiento académico en un colegio de enseñanza

---

<sup>1</sup> El estudio de Bloom (1985) se revisará dentro del apartado 'Familia y logros'.

secundaria urbano, donde el fracaso escolar era altamente representativo.

Los métodos utilizados en este estudio fueron la observación, entrevistas y revisión de documentos.

El hallazgo más importante de esta investigación, con relación a los seis jóvenes estudiados, fue la alta confianza que los participantes del estudio mostraban en ellos mismos, esto les hacía tener una gran voluntad interior, altas aspiraciones, marcada sensibilidad y amplio conocimiento y apreciación multicultural.

Los análisis de los datos de la presente investigación, mostraron que la "fuerte creencia en sí mismo" estaba influenciada en gran medida por la presencia de relaciones con adultos que les apoyaban; por la implicación en actividades extracurriculares, como deportes y programas especiales, así como experiencias escolares durante el verano, y por el apoyo familiar.

A continuación revisaremos brevemente las características de las familias de los participantes.

Los seis jóvenes con éxito escolar que participaron en este estudio tenían familias que les apoyaban, y ellos eran conscientes y describían el fuerte apoyo emocional recibido por sus familias.

Uno de los participantes en el estudio explicaba:

"Estoy preocupado por mis padres, quiénes terminan la semana exhaustos después de una jornada laboral de 60 horas para podernos mantener a mí y a mi hermano. Les debo mucho. Y por ellos intento sacar buenas notas."

Además estos seis jóvenes apuntaron la importancia de otros adultos, aparte de sus familias, que les guiaron y apoyaron en sus estudios, y que fueron esenciales para su éxito académico.

Cada uno de ellos citó diferentes profesores en la escuela elemental que habían sido muy influyentes en sus vidas escolares y habían tenido un gran impacto en su educación escolar. Además de estos profesores de los primeros años, otros en sus institutos actuales les habían apoyado y ayudado a mantener esa fuerte creencia en ellos mismos.

Un hallazgo a resaltar de este estudio fue que los mejores profesores fueron descritos como aquellos que se preocupaban y les ayudaban. Los seis participantes apreciaban a los profesores que les ofrecían retos intelectuales, aunque la mayoría de los profesores que mencionaban eran aquellos que se preocupaban de ellos y los animaban a seguir adelante.

Se podría concluir diciendo que las mismas condiciones familiares y características personales que favorecen el desarrollo óptimo de los niños en otras poblaciones, se repiten en los estudios que examinan el desempeño competente en grupos desfavorecidos social y económicamente.

Quizás en este grupo el apoyo externo, por ejemplo el escolar, o de otras personas cercanas al entorno familiar, llega a ser más importante debido a las características socioeconómicas de estas familias.

A continuación se ofrecerá un resumen con las principales conclusiones de las investigaciones estudiadas en este capítulo.

### 3.1.4.5 Conclusiones de los estudios citados: familia y clase social desfavorecida.

- *Datos demográficos*

| <b>Composición y tamaño de la familia</b>  |   |
|--|---|
| <b>Autor</b>   | <b>Hallazgos</b>  |
| Robinson (1988)  | En general se trata de familias con pocos hijos, y pueden tener más tiempo de atención de sus padres.   |
| <b>Educación / clase social de los padres</b>  |   |
| <b>Autor</b>   | <b>Hallazgos</b>  |
| VanTassel-Baska (1988)<br>Robinson (1988)<br>Borland, et. al (2000)<br>Hébert (2000) | Familias de clase socioeconómica baja.<br>Los padres tienen un nivel de estudios bajo.<br>Algunas familias pertenecen a minorías étnicas y a grupos en desventaja social. |
| <b>Edad de los padres / Pérdida de uno de los padres</b>                             |   |
| <b>Autor</b>   | <b>Hallazgos</b>  |
| VanTassel-Baska (1988)<br>Robinson (1988)<br>Borland, et. al (2000)<br>Hébert (2000) | Muchas de estas familias se componían de un solo padre, generalmente la madre.  |

- *Clima familiar*

| <b>Estilo de educación / Comunicación</b>        |  |
|--|--|
| <b>Autor</b>                                     | <b>Hallazgos</b>   |
| VanTassel-Baska (1988)<br>Hébert (2000)          | Fuerte apoyo familiar e influencia positiva para sus hijos.  |
| Robinson (1988)                                  | Prácticas educativas más sensibles y flexibles que las de otros padres pertenecientes a este grupo social. |
| Hébert (2000)                                    | Relaciones con adultos que les apoyan.   |
| <b>Actitudes hacia los hijos</b>                 |  |
| <b>Autor</b>                                     | <b>Hallazgos</b>   |
| Robinson (1988)                                  | Implicación en las actividades de los hijos.   |
| VanTassel-Baska (1988)<br>Borland, et. al (2000) | Los padres reconocen y admiten la alta capacidad intelectual de sus hijos.                                 |

- *Valores transmitidos por los padres*

| <b>Éxito / Logros académicos</b>   |  |
|--|--|
| <b>Autor</b>   | <b>Hallazgos</b>   |
| VanTassel-Baska (1988)<br>Robinson (1988)<br>Borland, et. al (2000)<br>Hébert (2000) | Familias que valoran la educación y tienen altas expectativas para sus hijos.                  |
| <b>Ocupaciones culturales e intelectuales</b>  |  |
| <b>Autor</b>   | <b>Hallazgos</b>   |
| Borland, et. al (2000)   | Padres como modelos positivos de conducta para sus hijos.                                      |
| Borland, et. al (2000)   | Familias dispuestas a aceptar riesgos para conseguir una mejor educación de su descendencia.   |
| <b>Implicación en actividades productivas</b>  |  |
| <b>Autor</b>   | <b>Hallazgos</b>   |
| VanTassel-Baska (1988)   | Los padres se implican en las actividades escolares de sus hijos.                              |
| VanTassel-Baska (1988)   | Las instituciones escolares van a tener un papel importante en el desarrollo de estos jóvenes. |

- *Valores modelados / sugeridos por los padres*

| <b>Supervisión de deberes y prácticas en el hogar</b> |  |
|---|--|
| <b>Autor</b>  | <b>Hallazgos</b>   |
| VanTassel-Baska<br>(1988)                             | Seguimiento escolar riguroso.  |
| <b>Información sobre recursos educativos</b>          |  |
| <b>Autor</b>  | <b>Hallazgos</b>   |
| VanTassel-Baska<br>(1988)                             | Padres buscan activamente oportunidades y programas educativas para sus hijos. |

### **3.1.5 Familia y logros**

Este apartado hace referencia a estudios sobre personas superdotadas adultas, de reconocido prestigio en diferentes ámbitos del saber humano, que han desarrollado su potencial y han sido aclamadas públicamente por sus obras. Nos referimos a personajes "eminentes" con una habilidad intelectual y creatividad altas.

Las investigaciones revisadas en este apartado están consideradas estudios clásicos y son las más citadas dentro del área de estudio de "personajes eminentes e influencias familiares", describen la vida de personajes muy famosos y conocidos en diferentes campos del saber humano: Científicos, políticos, artistas, periodistas, etc. Los estudios que se revisarán son los siguientes:

- Goertzel, Goertzel, y Goertzel (1978)
- Bloom (1985)
- Gardner (1995)

#### **3.1.5.1 Goertzel, Goertzel, y Goertzel (1978)**

Esta investigación es digna de mención dentro de este apartado, ya que es considerada un estudio clásico y es una de los más citadas dentro del tema que nos ocupa.

Los Goertzel estudiaron las biografías de 317 personas eminentes. El primer objetivo de su estudio fue descubrir qué caracterizaba a este gran grupo de personajes eminentes: cómo fue su niñez, en qué adultos se convirtieron, y qué factores influyeron en su desarrollo.

Los 317 hombres y mujeres descritos son personas que vivieron durante el siglo XX, y cuyas biografías habían sido publicadas previamente a la realización de esta investigación.

Por motivos estadísticos y prácticos, esta investigación divide a las 317 personalidades en las siguientes áreas:



literatura, política, artística y otros. En la categoría de otros, se incluyen una diversa gama de profesionales, tales como científicos, atletas, líderes religiosos, filósofos, hombres de negocios, y exploradores.

Varias ideas y conclusiones son desarrolladas a lo largo de este estudio, a continuación se resumirán las más importantes.

La mayoría de los sujetos de esta investigación, un 80%, proceden de la clase media, y gran parte de sus padres son o fueron hombres de negocios o profesionales liberales, no tan ricos como los Chaplin o los Rockefellers y no tan pobres como el padre de Malcolm X. Como contraste a los padres, la gran mayoría de las madres 71%, no realizaban un trabajo fuera del hogar. En general se trata de familias de clase media donde el padre es un hombre de negocios y la madre se dedica al cuidado de sus hijos y de la casa.

En muchas de estas familias el dinero era muy justo, otras tenían una situación más confortable aunque no se podían permitir lujos, y en otras se podían permitir vacaciones y largos viajes y podían pagar sobradamente una educación universitaria.

El 15% de los personajes eminentes estudiados procedían de hogares en los que los padres habían heredado riquezas, o tenían una alta posición ejecutiva o diplomática. Muy pocos, sólo un 6%, conocía lo que era pasar hambre o no tener dinero para pagar el alquiler.

Seis de cada diez padres tenían una exitosa carrera. El resto, cuatro de cada diez tenían muy poco éxito o experimentaban altibajos en sus carreras.

Los padres que experimentaban "altibajos" en sus ocupaciones eran generalmente muy creativos, pero no habían tenido oportunidades para realizarse personalmente y su familia sufría las consecuencias. Los padres con poco éxito generalmente sufrían por factores fuera de su control, como enfermedades,

emigración forzada, y depresión económica. Los niños en estas familias tenían sus necesidades básicas cubiertas, pero sentían mucha inseguridad sobre su futuro, lo que les motivaba para tener éxito.

De los 306 sujetos de los que se pudo determinar su orden de nacimiento, 51 eran hijos únicos, 92 habían nacido en primer lugar, 81 ocupaban lugares intermedios entre los hermanos, y 82 eran los más pequeños de la familia.

Como en otros estudios sobre la excelencia, los hijos únicos y los mayores de la familia representan un alto porcentaje de la muestra.

La media de hermanos en las familias de este estudio es 3,6. Entre estos 300 individuos sólo 81 eran mujeres, cuando se examinaron sus vidas se pudo comprobar que sólo 7 pudieron combinar el matrimonio, los hijos y la carrera.

La mayoría un 64% fueron criados por ambos progenitores, pero más de un tercio un 36% no vivieron con ambos padres. De los últimos, la mitad fueron criados solamente por su madre, y la otra mitad fueron pasando de unos familiares a otros, criados sólo por su padre, o vivían con algún familiar permanentemente. Solamente 3 sujetos pasaron la mayor parte de su infancia en una institución.

El clima emocional de los hogares es difícil de evaluar. Un mayor número de sujetos, un 44%, describieron el clima familiar como infeliz, que como feliz un 29%. El resto, un 27%, no estaban entusiasmados ni eran muy críticos con sus hogares, querían a sus padres aunque percibían que no eran perfectos.

Algunas de las causas de infelicidad están más allá del control de la familia, causadas por la guerra, sequías, depresiones, discriminaciones, cambios políticos, paro, y otros factores. Otros problemas eran consecuencia de desacuerdos familiares, divorcio, abandonos, muerte y enfermedad, rebelión

de los hijos, o padres que rechazan a sus hijos o eran dominantes.

El 27% de los sujetos de la muestra recuerda con orgullo su niñez y declaran haber sido felices durante la misma. Un alto porcentaje, un 44%, manifiestan haber sido bastante infelices. El resto está dentro de un área gris: "su casa era un tejado y una cama y el desayuno, pero era fácil separarse de ella". Sin embargo en casi todos los hogares, intentaban preservar la curiosidad, el estímulo y el deseo por sobresalir.

El 24% de estos personajes eminentes declaró no sentirse unido a ninguno de sus dos padres. Otro 24% declaró sentirse muy unido a ambos padres. Un 35% dijo sentirse más unido a su madre; y un 17% a su padre.

El 48% de los padres y el 52% de las madres eran percibidos por sus hijos como personas que les apoyaban. Otros, padres 18% y madres 19%, eran percibidos como inadecuados. Algunos pensaban que sus padres les rechazaban, padres 17,5%, y madres, 12%. Por último una minoría sentía que tenía padres dominantes, padres 9%, y madres 6%. El restante 6% de los padres, y 4% de las madres fueron clasificados como inconsistentes en su actitud hacia sus hijos.

Los padres y madres que apoyaban a sus hijos eran aquellos que les animaban a realizar sus aspiraciones y les ayudaban económicamente incluso aunque supusiera un gran sacrificio económico para la familia. Estos padres ayudaban sin interferir y hacían uso de buen juicio y tacto cuando su hijo experimentaba alguna crisis.

Algunos de los sujetos sólo contaban con el apoyo de uno de los dos padres. Entre los personajes que eran apoyados por sus dos padres, y que vivieron para ver como sus hijos lograron el éxito estaban: Fred Astaire, Julian Huxley, Robert y Edward Kennedy y otros.

Los padres calificados como "inadecuados", no eran totalmente considerados como crueles y mostraban esporádicamente impulsos de ayuda, pero no se podía contar con ellos en momentos de crisis, y en muchas ocasiones ni estaban allí para ayudar, en este caso estaban los escritores Wodehouse, Forester y Kipling.

Los padres clasificados en el grupo de los que "rechazan a sus hijos", eran los que abandonaron a su familia, no les gustaban nada sus hijos, o los ridiculizaban o abusaban de ellos físicamente o verbalmente. Las expresiones más fuertes de rechazo fueron encontradas en casos como los de Henry Miller, y Ethel Waters.

No existe, en las familias de la muestra de este estudio, un alto porcentaje de madres dominantes, algunos ejemplos citados son las de Pablo Casals y F.D. Roosevelt.

Las madres "inconsistentes", eran descritas como aquellas que tan pronto apoyaban como rechazaban a sus hijos. Algunas eran excelentes madres cuando sus hijos eran pequeños pero no podían tolerarlos cuando se hicieron adolescentes. Estas madres dejaban de quererles cuando sus demandas no eran satisfechas. En otros casos el divorcio y las peleas familiares entre el padre y la madre crearon muy a menudo fuertes tensiones que hicieron que el comportamiento de los padres hacia los hijos fuera inconsistente. Muchas parejas de la muestra peleaban continuamente pero nunca llegaron a separarse.

La mitad de los personajes eminentes, un 53%, tenían buenas relaciones con sus hermanos. Los hermanos muchas veces mantenían relaciones cercanas porque tenían los mismos intereses, talentos y habilidades. Los padres, así como los profesores, a menudo obtenían mayor satisfacción de chicos y chicas que eran menos creativos y más conformistas que los hijos "eminentes" que tendían a ser más críticos e inconformistas.

En los hogares donde se fomenta el aprendizaje y se dedica tiempo a los hijos, se produce un desarrollo más adecuado de las capacidades y habilidades de estos. La mayoría de los personajes

descritos en la investigación de los Goertzel, pasaban muchas horas en compañía de adultos, más que muchos niños de hoy en día que dedican mucho de su tiempo a ver la televisión. Los niños absorben de la compañía con adultos que los aceptan, una influencia muy positiva.

En estas familias solía haber muchos libros, y las expectativas de los padres eran altas. El "niño eminente" tenía abuelos, padres, tíos, tías, hermanas o hermanos a los que les gustaba conversar y argumentar, eran críticos y experimentadores, preguntaban cosas, y tenían una gran energía.

En un 90% de las familias estudiadas existía el amor por aprender. Los abuelos y hermanos también compartían estas cualidades. Cuando los niños eran pequeños los padres solían leer para ellos, cantarles, hablarles. Siendo todavía jóvenes se les llevaba al zoológico, museos, conciertos, y teatros. La familia normalmente poseía una gran librería. La mitad de estas personas eminentes eran lectores voraces.

En estas familias existían valores bien definidos y mantenidos y se compartían generalmente los mismos intereses y habilidades, era raro que un hijo llegara a ser un actor y otro un médico. El niño que llegaría a ser eminente se parecía al resto de la familia, pero destacaba más y en ocasiones sus hábitos y formas de actuar hacían ponerse nerviosos y críticos a sus padres.

Los hermanos y hermanas, cuyos talentos eran también aceptados, encontraban más fácil estar más cerca de sus hermanos más brillantes. Los hermanos a menudo ayudaban y apoyaban al hijo más brillante ofreciéndole incluso ayuda financiera.

Según el psiquiatra Louis Koren, citado en el libro de los Goertzel, las tres condiciones más importantes que los niños necesitan en su educación son: ser amados, ser disfrutados, y necesitados. Según los autores del libro, la última condición, "ser necesitados" es particularmente importante. Los niños desean ayudar, poner la mesa, dar al botón del ascensor, y

necesitan padres que les amen y que gratifiquen esta necesidad de ser útiles. Es este sentimiento de ser útil y productivo el que emerge en 106 de los hogares tratados en este estudio.

En muchos de estos hogares los miembros familiares se mantenían unidos porque se necesitaban el uno al otro, ya que eran emigrantes recién llegados a los EE.UU. y sus condiciones socioeconómicas no eran muy buenas. En 106 hogares el hijo o la hija que llegaría a ser eminente respondió a las necesidades de sus padres con una temprana madurez y autoconfianza.

"No todos los jóvenes pueden mantener a su familia, como David Sarnoff, repartiendo periódicos, o como Upton Sinclair escribiendo bromas". (Goertzel, Goertzel, y Goertzel 1978)

Cuando el amor por aprender en el hogar es implementado por el sentimiento de ser útil, existe una extraordinaria posibilidad de que el niño o la niña no sólo mejorará sino que avanzará en su "status quo".

Tener un padre creativo y famoso contribuye al desarrollo de la eminencia, sin embargo algunos hijos con padres muy famosos sintieron que era una dificultad añadida ser eclipsado por un/os padre/s famoso/s. Muchos hijos no han sabido salir adelante ante esta situación, el peso de la fama, poder y genialidad de sus padres ha sido demasiado fuerte. Esta es la historia de los hijos de Agnelli, Marlon Brando y Paul Newman, entre otros, Sus vidas terminaron en suicidio o sobredosis de drogas. Según Rojas Marcos (2000) nuestras ideas sobre sus vidas suelen caer en dos tipos de errores: "Uno es que tienen todo y son felices, y otro es que tienen más problemas," en el fondo hay algo de mito en los dos extremos.

Sin embargo a pesar que los hijos de padres extraordinarios tienen unas preocupaciones distintas, y pueden sentirse abrumados por sus padres, y verse obligados a ser igual o mejores, algunos han sabido sobreponerse, como son los conocidos casos de Michael Chaplin y Charles Chaplin, Jr., Jane

y Peter Fonda, Robert y Edward Kennedy, Indira Gandhi, Julio Iglesias y su hijo, Kirk y Michael Douglas, y otros.

No todos los hogares estudiados en esta muestra estaban libres de tensión y conflicto. En algunas familias se daba la enfermedad mental y física y también la delincuencia. Sin embargo, en contra de lo que normalmente se cree, no siempre estas condiciones familiares son sinónimas de fracaso, es más, algunos miembros de estas familias consiguen triunfar y sobresalir, como es el caso de algunos sujetos de esta muestra.

Entre los "Three Hundred", término anglosajón con el que también se denomina esta obra, había 10 sujetos que tenían padres mentalmente enfermos. Entre ellos la madre de Marilyn Monroe, de Ethel Waters, del Rey Hussein y de Friedrich Adler. Los padres con enfermedades mentales no tienen porque criar hijos mentalmente enfermos, como se demuestra en los casos estudiados en esta investigación.

Existen razones para pensar que los niños necesitan algunas experiencias frustrantes para poder hacer frente de una forma efectiva a las decepciones y desilusiones de la adolescencia, y de la vida. Mientras estas frustraciones ocurren de manera natural en algunas familias, en otras los padres están demasiado preocupados por proteger a sus hijos de experiencias de injusticia, deprivación, discriminación, e incluso del aburrimiento. Muchas veces esta "sobrepotección" obtiene los efectos contrarios a los que se buscan, especialmente en los casos de niños más precoces, que llegan a ser adultos depresivos que encuentran un estilo de vida decepcionante, al no saber enfrentarse a la realidad.

También se dan casos de delincuencia entre algunas de estas personalidades eminentes. Sesenta y cuatro personas de la muestra fueron delincuentes de niños. La mayoría lo era como consecuencia del rechazo de sus padres, también se daba en padres extremadamente dominantes que querían imponer a toda costa su voluntad.

En muchas ocasiones el delincuente era el "hijo mayor" que no quería compartir los talentos y valores de la familia. Quizás los padres no podían manejar a un chico que era hiperactivo y brillante, y sus hermanos más convencionales normalmente se comportaban mejor y eran el confort de sus padres. Entre ellos podemos citar al cantante Al Jolson, el boxeador Muhammad Ali, el industrial Emil Jellinek-Mércèdes, y al cantante Bob Dylan.

En contra del mito de que el talento va acompañado en muchas ocasiones de la locura, no existen evidencias de que una salud mental precaria es una de las características necesarias del genio, o que brotes ocasionales psicóticos o maniaco depresivos aceleren el proceso creativo, es más entre los individuos de este estudio los baches mentales están limitados a enfermedades consideradas "menores".

Otras formas de enfermedad mental más graves no permiten a un joven funcionar lo suficientemente bien para llegar a ser eminente. De estos 317 personajes, 24 estuvieron mentalmente enfermos durante algunos periodos de tiempo. Nueve fueron hospitalizados, y los otros 15 sufrieron largos periodos de inactividad debido a depresiones. Un 2% se suicidó y un 3% lo intentó alguna vez. Entre los personajes que sufrieron enfermedades mentales se pueden citar T.H. Huxley, Graham Greene y Antonio Gramsci.

Existen claras diferencias en el modo y actitudes en que las familias acomodadas y las familias pobres aceptan la enfermedad mental. Las familias más intelectuales y sofisticadas buscan ayuda rápidamente, emocionalmente sufren menos y son más comprensivas con el joven enfermo. Las familias con menos recursos y menos educación tienen más miedo, vergüenza, y emocionalmente sufren más desconcierto; en estas familias con menos recursos la cercanía intensa se torna en rechazo y falta de atención cuando la mejoría es lenta; tanto los padres como los hermanos se ponen en contra del paciente y del médico. En las familias objeto de este estudio, hay, sin embargo, pocas



familias analfabetas. La mayoría proceden de la clase media, con movilidad ascendente, que compite, y que se abre camino con fuerza en la sociedad. En los tiempos de crisis personales los hogares eran el refugio de las personas eminentes.

La enfermedad mental frena el proceso creativo, sin embargo la enfermedad física, puede proveer del tiempo necesario para la contemplación y la lectura que un joven introspectivo necesita.

La enfermedad física también aparta al joven de su grupo de compañeros, esta soledad parece ser una parte necesaria de la persona eminente. La incidencia de enfermedades físicas serias o crónicas se dio en 84 de estos personajes.

Es interesante conocer que la mayoría de aquellos que estuvieron muy enfermos durante la niñez no murieron jóvenes. En aquellos días en los que estos personajes estuvieron enfermos, las nuevas medicinas que han hecho descender los índices de mortalidad todavía no eran usadas. De este modo, estas 84 personas que sufrieron de alguna enfermedad, fueron aisladas de sus compañeros, durante considerables periodos de tiempo, y pasaban la mayor parte del mismo solos, lo que significa que disponían de tiempo para la introspección y la lectura y a menudo tenían relaciones cercanas con adultos intelectualmente estimulantes. Algunos ejemplos son el caso del revolucionario Ché Guevara, el músico Leonard Bernstein, y el escritor Isaac Bable, quienes sufrían de un asma severa.

Estos personajes eminentes necesitaban y conseguían tener periodos de aislamiento, en los que pudieran tener libertad para pensar, para leer, para escribir, para experimentar, para pintar, para tocar un instrumento, o para explorar la naturaleza. Esta libertad a veces sólo puede ser obtenida a través de una enfermedad real o fingida.

En muchos casos existió un gran número de dificultades con los que las personas eminentes tuvieron que lidiar de niños: Inseguridad económica en el hogar, ser huérfano, tener un padre muy crítico o que le rechaza, ser gordo o muy pequeño o muy

grande o poco atractivo, ver mal, tener alguna enfermedad, ser discriminado por raza o religión.

Como resultado de estas dificultades, quizás, se sabían dirigir mejor, no estaban motivados en querer complacer a sus compañeros o hermanos, y eran más independientes para pensar.

Los novelistas, dramaturgos, actores, y directores de cine, todos aquellos que crean fantasía, recuerdan elementos trágicos en sus hogares, de los cuales hacen usos creativos en sus producciones. Incluso aquellos que crean fantasías para el placer de los otros han tenido y tienen más problemas en sus relaciones interpersonales en el colegio y en el hogar, como niños y como adultos.

En general, los niños que llegaron a ser eminentes, en este estudio, amaban aprender pero no les gustaba el colegio y los profesores que intentaban confinarlos a un currículo no diseñado para satisfacer sus necesidades individuales. Respondían bien a experiencias con mentores o al aprendizaje independiente, y les gustaba atender colegios especiales como los diseñados para actores, bailarines, músicos, y artistas. A un 60% de estos personajes, no les gustaba el colegio, el 30% hablaba favorablemente de sus años escolares y el resto no expresaba claramente gusto o disgusto, algunos incluso, nunca habían estado escolarizados.

Les gustaba actuar en obras de teatro escolares, escribir en revistas del colegio, editar el libro escolar anual, participar en equipos de debate, experimentar en el laboratorio, coleccionar y clasificar especímenes.

No les gustaba el aprendizaje de memoria y la repetición y leer el mismo libro que leían todos los estudiantes. Tanto las chicas como los chicos se aislaban con frecuencia en la adolescencia y aprendían a estar solos.

Ciento cincuenta de los personajes estudiados eran ávidos lectores. El 35% fueron precoces en alguna de las siguientes áreas: escritura, actuar, pintar, o componer.

El rechazo de sus compañeros hacía que el colegio fuera intolerable para aquellos chicos, un 16%, que sufrían abusos de otros compañeros y eran rechazados, normalmente eran chicos poco atléticos y muy estudiosos, con estas características eran rápidamente eliminados del grupo de juegos por otros compañeros.

A las chicas muy estudiosas les gustaba más el colegio que a los chicos. El 30% de chicos y chicas abandonaron el colegio y sintieron que no encajaban en él. De aquellos a los que les gustaba el colegio, un 39%, la mayoría llegaron a ser políticos o científicos. Los escritores eran especialmente infelices en el colegio.

La mitad de la muestra llegó a asistir a la Universidad, algunos consiguieron acabar sus estudios, mientras otros sólo cursaron un semestre, la otra mitad de la muestra tenía estudios secundarios o menos, incluyendo alguno que nunca había ido al colegio.

Los científicos habían acabado sus estudios universitarios. Los artistas eran los que menos educación formal tenían. Aunque en general no les gustaba el colegio la mayoría sacaba buenas notas y realizaba un buen trabajo. El 20% fueron estudiantes honoríficos. Sólo el 8% suspendía.

Menos de la mitad, un 42%, llegaron a ser eminentes extendiendo un interés familiar o la profesión de los padres. Entre ellos se encuentran algunas de las familias más felices y unidas, especialmente aquellos que fueron artistas, músicos o actores.

A continuación se revisarán algunas características especiales de los distintos grupos tratados en esta investigación: políticos, escritores y artistas.

- ***Políticos***

Los personajes que llegaron a ser políticos eminentes tuvieron, durante su infancia, reacciones positivas hacia el colegio, los profesores y los programas escolares. Fueron muy a menudo estudiantes de honor, les gustaba el debate, y escribieron o editaron trabajos escolares.

Los hijos únicos, de la muestra estudiada, raramente llegaron a ser políticos, en general este grupo está compuesto por hermanos que ocupan una posición intermedia.

La proporción de mujeres en este grupo es muy baja. En general los políticos eminentes presentaban un estilo de vida convencional, la proporción de divorcios en sus matrimonios es baja y ninguno de ellos intentó suicidarse.

- ***Escritores***

Dentro del grupo de personajes eminentes que sobresalieron en el ámbito literario, la mayoría fueron hijos únicos. Los escritores de la muestra no se llevaban tan bien con sus hermanos como los políticos o los artistas.

Los hogares que producen figuras literarias fueron normalmente infelices; existían peleas entre los padres; y había más problemas financieros. Por ejemplo, las personalidades literarias han tenido un mayor número de padres alcohólicos, que las otras personalidades, un 11%, versus al 7% del resto de la muestra.

En este grupo, un 77%, eran ávidos lectores de pequeños, comparado con el 48% de la muestra total. A pesar de su amor por aprender, a la mayoría, un 52%, frente al 33% del total de la muestra, no les gustaba el colegio ni los profesores. Los futuros escritores se aburrían en el colegio, sin embargo, eran aficionados a escribir y publicar trabajos escolares y eran lectores voraces.

En general, en este grupo, existía un porcentaje más alto de personas que habían intentado o conseguido suicidarse.

Tenían un estilo de vida poco convencional y se habían casado varias veces.

- ***Artistas***

El nivel educativo, de los personajes que destacaron en el mundo del arte, era él más bajo de la muestra, pero la mayoría había asistido a escuelas especiales. Cuarenta y uno de los artistas de este estudio atendieron clases especiales de arte, música, drama y baile.

Este grupo no se caracterizaba por su amor a la lectura. En general no eran buenos estudiantes, sólo un 23% de la muestra estudiada lo fueron, comparado con un 39% del total de la muestra.

La relación entre hermanos en estos hogares era cariñosa y de ayuda. Un largo número de artistas tenía hermanos o hermanas que les apoyaban, un 71%, frente al 53% del resto de la muestra.

Muchos de ellos fueron niños precoces, un 43%, comparado con el 34% de la muestra.

En los hogares en las que el hijo escoge la profesión familiar existe poco conflicto. Hay familias que pintan, escupen, actúan, que son músicos. Como son el caso de Calder, Renoir, Picasso.

Sin embargo los actores, actrices y directores de cine parecen provenir de familias más problemáticas. Uno de las más infelices como niña y adulta fue Marilyn Monroe. Otras actrices como Greta Garbo e Ingrid Bergman tuvieron experiencias traumáticas como niñas. Parece que aquellos que crean fantasía, tanto en la literatura como en el arte, proceden con más frecuencia de hogares complejos e infelices.

El grupo de "otros" es tan amplio y engloba tantas categorías de profesiones, que no tienen entre ellos mucho en común.

Es difícil realizar generalizaciones sobre la persona eminente, que llega a triunfar, porque generalmente una característica de estas personas es que se resisten a ser estereotipadas. Su tesoro es su singularidad, encuentran difícil conformarse, tanto en aspectos exteriores como pueda ser su vestimenta, como en otros sentidos, su comportamiento, forma de pensar y de actuar. Incluso siendo adultos mantienen la inocencia que viene de ser abiertos como niños a nuevas experiencias. Continúan reaccionando de forma intensa a los estímulos, sin embargo no resulta fácil vivir con ellos y sus amigos más cercanos deben de ser pacientes con su comportamiento idiosincrático.

### **3.1.5.2 Bloom (1985)**

Uno de los estudios más citados en la literatura sobre familia y talento es el de Bloom y sus colaboradores (1985)

En esta investigación se examinaron los procesos que ayudaron a 120 personas superdotadas, a realizarse plenamente, a alcanzar el éxito, y a situarse entre los primeros veinticinco lugares dentro de su campo o área de interés.

Este estudio, investiga diferentes tipos de talento: psicomotriz, artístico, e intelectual. En el área psicomotriz se eligieron nadadores olímpicos y tenistas campeones, ya que en los deportes en equipo no se puede constatar con tanta claridad la superioridad de un solo individuo. En el área artística, pianistas de concierto y escultores. En el área intelectual se estudió la vida de investigadores dentro del campo matemático y neurológico.

Todos los sujetos seleccionados en este estudio habían alcanzado el éxito antes de la edad de 35 años. Se eligió esta edad porque es más probable recordar experiencias tempranas del

desarrollo y al menos uno de los padres puede estar todavía vivo para poder aportar datos al estudio.

Esta investigación pone en evidencia que las características o el talento inicial de las personas no es lo más importante. Este alto potencial inicial debe coincidir con un largo e intensivo proceso de estimulación, enseñanza, educación y entrenamiento, para conseguir niveles superiores de capacidad en los diferentes campos.

¿Qué papel desempeñaron los padres, profesores, y otros, con su motivación, enseñanza y apoyo, en el desarrollo del talento de estos individuos?

El proyecto del "Desarrollo del Talento" de Bloom, comienza con la especulación de cada sociedad debe tener disponible un gran potencial de talento, y que dependiendo en gran medida de las condiciones ambientales, este puede ser desarrollado o desatendido.

El método utilizado, en el estudio de Bloom, fue la entrevista a los sujetos que habían logrado el éxito en sus carreras, también se realizaron entrevistas a sus padres y a algunos de sus profesores. A través de estas entrevistas se pudo obtener información suficiente sobre como desarrollaron su interés de estudio, el papel de sus padres y otros miembros de la familia durante los años de infancia, el tipo de instrucción recibida en el colegio, y otros factores que ellos pensaban que les habían ayudado a desarrollar su talento.

Aunque cada historia personal es diferente, al final del estudio se encontraron generalizaciones sobre el desarrollo del talento, que trascienden tanto a los individuos entrevistados, como a los propios campos de estudio.

Existe una gran variación entre los padres de los sujetos de este estudio, en cuanto a nivel de educación, el tipo de trabajo que desarrollaron, el nivel económico, y sus intereses y actividades desarrolladas durante el tiempo libre. Sin embargo,

todos ellos sentían gran interés por sus hijos y querían hacer lo mejor para ellos en cada estadio de su desarrollo.

En la mayoría de estos hogares encontramos padres que dan mucho valor a los logros, al éxito, y a trabajar lo mejor que uno puede siempre. Si hay que hacer algo, "merece la pena hacerlo bien" era una de las máximas de estas familias. Estos padres eran modelos para sus hijos al trabajar con persistencia y completar adecuadamente sus actividades.

Cuando se analizan los valores de las familias estudiadas, se encuentra que son muy trabajadoras y activas. Padres que querían aprender siempre sobre algo, implicados en diferentes actividades, trabajando o haciendo algo.

El valor que estas familias dan a los logros de sus hijos, en principio, estaba aplicado a objetivos cercanos, actividades diarias en la rutina familiar. Pocos de estos padres tenían aspiraciones concretas u objetivos a largo plazo cuando sus hijos eran muy jóvenes. Inicialmente pensaban que la educación era importante, y que debían trabajar duro en el colegio.

Otro de los valores que estos padres intentan inculcar en la familia es que el trabajo se debe completar antes que el juego. Perder el tiempo, dar vueltas sin hacer nada, también era causa de desaprobación, así como hacer un trabajo chapucero o eludir responsabilidades.

Incluso en el tiempo libre los padres elegían actividades que requerían práctica y aprendizaje, como por ejemplo la lectura, jugar a diferentes juegos, o practicar aficiones. En muchos casos estos padres utilizaban las facilidades ofrecidas por su comunidad para canalizar las actividades y energías de sus hijos.

Los padres solían revisar los deberes de sus hijos, o al menos los miraban para asegurarse de que estaban bien presentados y libres de errores llamativos.



Podríamos decir que la diferencia más llamativa entre los diferentes grupos de padres era en sus intereses, e implicación en las actividades de los hijos.

A continuación se examinarán las características peculiares de cada uno de los grupos analizado en el estudio de Bloom:

- Músicos y atletas.
- Escultores.
- Matemáticos y neurólogos.

- ***Músicos y atletas***

Los padres de los atletas, nadadores y tenistas, estaban interesados en actividades relacionadas con la educación física, y animaban a sus hijos a hacer un buen trabajo en los deportes, pensaban que sus hijos se beneficiarían mucho de las actividades físicas, y conocían un gran número de deportes diferentes. Muchos de estos padres habían practicado varios deportes, mientras que otros eran observadores activos de muchos de ellos.

En estos hogares, se animaba a los niños a participar en actividades deportivas a edades muy tempranas. Aprendían sobre diferentes deportes a través de las conversaciones familiares y también observando a sus padres. En muchos casos los padres eran miembros de clubes de tenis, y la familia entera estaba involucrada en las actividades deportivas, como su pasatiempo favorito. Muchos de ellos aprendieron a nadar o jugar al tenis a una edad temprana con o sin instrucción formal.

En el caso de los deportistas y músicos se puede comprobar como las oportunidades para familiarizarse con las diferentes áreas, estuvieron disponibles a una edad muy temprana. Tanto unos como otros, empezaron sus lecciones en sus respectivos campos a la edad de 6 ó 7 años de media. Para sus padres era importante que sus hijos tomaran lecciones en deporte o música tan pronto como fuera posible.

Aunque la accesibilidad y disponibilidad en la selección de sus profesores, era un factor importante, los padres intentaban elegir al primer profesor con cuidado. En algunos casos, preguntaban a conocidos, por recomendaciones, o en otros casos buscaban profesores que tenían buena reputación para trabajar con niños. El criterio más importante a este nivel era la habilidad del profesor para trabajar con niños. Los padres deseaban que sus hijos se iniciasen con un profesor que enseñara los fundamentos de un campo, de una forma divertida. Querían que sus hijos aprendieran, pero necesitaban también estimular el interés, que no debía ser arruinado por un profesor demasiado exigente o rígido.

Los padres atendían en muchos casos las primeras lecciones con el niño para estar seguros que habían elegido al profesor correcto. Si pensaban que no era así, buscaban otro rápidamente. Aquellos padres que no podían atender las lecciones, tenían frecuentes charlas con sus hijos y profesores.

Normalmente en estas familias se compraban libros y se suscribían a revistas para aprender con más detalles las técnicas empleadas en un campo determinado.

Aunque la labor y responsabilidad del profesor era ofrecer una buena instrucción y un clima positivo, los padres no pensaban que el progreso de sus hijos estaba solamente en las manos del profesor. Sentían que era su responsabilidad que el niño estuviese bien preparado para las lecciones, practicara regularmente, trabajara duro y lo hiciera lo mejor posible.

Esta implicación de los padres en la práctica diaria ayudaba al niño a prepararse sus lecciones. Aseguraban un tiempo y cantidad de práctica suficiente y prevenían los errores o las distracciones, que podían interferir en la tarea. Pero además, la implicación de los padres servía como motivación y ánimo a los esfuerzos del chico.

En estas familias de músicos y atletas los esfuerzos de sus hijos, llegaban a ser una parte central de la vida familiar.

Las discusiones a la hora de la cena, normalmente giraban en torno a la práctica, a los progresos del niño, a las futuras competiciones. También se desarrollaban fuertes lazos de amistad con otras familias que tenían intereses similares.

En general los personajes estudiados en el campo musical o del deporte tuvieron muchas oportunidades para iniciarse en su campo de estudio, éstas las podían encontrar a través de:

- La observación de sus padres, hermanos mayores, familiares y amigos, participando y disfrutando de actividades relacionadas con su área de talento.
- El acceso a recursos y materiales, que estaban disponibles para el uso de los niños.
- Escuchando a los padres discutir sobre los positivos beneficios de estas actividades, tanto con sus propios hijos como con amigos o familiares.

En el contexto de estas familias era fácil que los niños desarrollaran su interés y aprendieran habilidades básicas en su área de talento. Ya que sus intereses eran alentados por las respuestas positivas de sus padres.

Cuando llegaban a la adolescencia, los profesores de estos chicos no necesitaban ser tan amables y divertidos como cuando eran pequeños. Los instructores que los padres buscaban a este nivel de desarrollo, eran aquellos que conocían las técnicas de los "expertos" en el campo. Normalmente los padres pedían consejo a otros profesores expertos, para conseguir información sobre buenos entrenadores. En muchos casos, estas familias tuvieron que realizar grandes sacrificios para proveer instrucción de calidad a sus hijos.

Durante la adolescencia, las demandas de tiempo y dinero de los padres aumentaron. Animar y apoyar al chico durante esta segunda fase de desarrollo del talento, fue la mayor prioridad para muchos de estos padres que tenían un tremendo respeto por los esfuerzos y logros de sus hijos, y estaban dispuestos a hacer lo que fuese necesario para apoyarles.

El coste de los equipos y accesorios se incrementaba dramáticamente. Los pianistas, por ejemplo, necesitaban un piano mejor, si querían seguir practicando a un nivel adecuado.

Apoyar emocionalmente y motivar a sus hijos no era nuevo para estos padres. Querían que trabajasen duro para obtener el éxito, les gustaba dedicar tiempo a sus hijos e implicarse en sus actividades, y valoraban y respetaban su campo de interés.

Sin embargo, el aumento de demandas sobre su tiempo, estilo de vida, recursos financieros, requería hacer elecciones y tomar decisiones difíciles. Estos padres muchas veces dudaban sobre las decisiones tomadas. No estaban seguros si dar la mayor prioridad al campo de interés de sus hijos era lo mejor para ellos. Se preocupaban sobre las actividades "normales" que éstos se estaban perdiendo, y otras que eran divertidas pero que se debían eliminar.

Una de las consecuencias a la que los padres debían hacer frente, al enfocarse en el desarrollo del talento de un hijo, era que tenían menos tiempo para los otros miembros de la familia. Al ayudar a un hijo a aprender e implicarse tanto en sus actividades, normalmente tiene como resultado una relación más cercana con este hijo que con los otros.

Los sujetos que han alcanzado los límites más altos del aprendizaje en sus respectivos campos fueron vistos como "especiales" en sus familias. Estos chicos, no siempre fueron considerados los más inteligentes por sus padres. Muchos padres describen a otros de sus hijos con más talento natural. Pero la característica que distingue al sujeto que consigue triunfar de otros hermanos, según muchos padres, es su voluntad para trabajar y su deseo de sobresalir. Persistencia, competitividad, y avidez fueron otros términos usados por los padres para describir a sus hijos.

Trabajar con este hijo, acompañarle a sus clases, discutir sus progresos, ayudarle con la práctica, era gratificante para

los padres porque el chico siempre mantenía el entusiasmo y estaba dispuesto a colaborar.

Los padres también entendían que este hijo no podía sobresalir en todo lo que hacía. Por lo que muchos padres a pesar de ser muy exigentes, se conformaban con resultados escolares normales o a veces mediocres, a cambio del desarrollo del talento en un área particular.

Los padres tanto de artistas como de deportistas demostraron siempre su interés y voluntad, de proveer otras oportunidades educativas a sus hijos además de las ofrecidas en el colegio.

A pesar de los diferentes intereses de estos grupos de padres, todos transmitían a sus hijos las diferentes actividades como valiosas y divertidas para ellos, y querían que sus hijos disfrutasen también de ellas.

- ***Escultores***

De forma diferente a los músicos y atletas, pocos escultores recibieron instrucción formal en su campo, más allá de las clases de arte ofrecidas en los colegios públicos durante los años de escuela primaria.

El grado y la implicación de los padres en la práctica de sus hijos, también contrastan con el grupo de atletas y músicos. En este caso el aprendizaje y el trabajo en solitario era la norma.

Estos chicos planeaban sus propios proyectos. No existía un horario determinado para las actividades artísticas, como la construcción o el trabajo con modelos. El niño podía perseguir este tipo de actividad cuando quisiera.

Aún cuando los padres enseñaban técnicas de carpintería a sus hijos o a hacer algún dibujo, estas instrucciones se daban para ayudar al niño a comenzar su proyecto. Después los padres estaban disponibles para ayudar con problemas, animar y aplaudir los logros. Pero en estos hogares los niños y jóvenes

escultores trabajaban independientemente. Los padres se prestaban menos a guiar el trabajo de sus hijos, que en el caso de los músicos y los deportistas, visto con anterioridad.

Los escultores eligieron clases de arte, arquitectura o dibujo lineal en la escuela secundaria. De este modo, sus padres no estaban normalmente implicados en la búsqueda de profesores o clases especiales. Cuando algunos de ellos se matriculaban en programas especiales los padres pagaban la matrícula y el transporte así como los materiales necesarios.

Muchas de las actividades de los escultores durante el periodo de la adolescencia eran la visita a museos, la lectura de libros de arte, o la experimentación con herramientas y diferentes materiales. Estas eran ocupaciones solitarias, que los padres solían apoyar y respetar.

El apoyo de los padres de las actividades artísticas de sus hijos tomaba diferentes formas. En algunos casos se convertían algunas áreas de los hogares como sótanos o buhardillas en estudios de trabajo donde los chicos pudieran tener más privacidad para trabajar; otros exhibían las obras de sus hijos en sus casas; y todos los padres sin excepción les dotaban del material necesario de trabajo, como madera, herramientas, pinturas, telas.

Quizás la memoria más importante del apoyo de sus padres, que el grupo de escultores de este estudio tiene, es que les dejaran solos para trabajar en sus actividades relacionadas con el arte y la escultura.

- ***Matemáticos y Neurólogos***

Los padres de científicos valoraban bastante los logros académicos y eran modelos de comportamiento intelectual. En general poseían un nivel educativo mayor que la media, y la mayoría ejercían profesiones liberales y pertenecían a la clase media alta.

Se trata de familias muy activas y con orientación académica. Tienden a involucrarse y participar en muchas actividades de su comunidad, muchos de ellos tienen aficiones que añaden a sus apretados horarios, una de las más frecuentes es la lectura.

Incluso en familias en las que los padres no han recibido un alto nivel de educación, estos muestran una gran ambición académica para sus hijos. En la mayoría de estos hogares los logros académicos son vistos y presentados por los padres como el vehículo para asegurarse un futuro.

En estos hogares había muchos libros y revistas como material de consulta.

Estas familias pensaban que era importante para sus hijos desarrollar sus propios intereses, pero esperaban que hicieran un buen trabajo en el colegio. La mayoría de estos niños eran conscientes, ya en la escuela primaria, de que irían a la universidad de mayores.

Los padres estimulaban el comportamiento intelectual de sus hijos. Desde los primeros años leer era una actividad familiar importante. Quizás lo más llamativo de estos primeros años era el modo en que los padres respondían a las preguntas de sus hijos. Las preguntas eran tomadas en serio, y cuando los padres no conocían las respuestas, enseñaban a los niños a buscarlas. Estos padres pensaban que sus hijos eran especiales y compartían con ellos la excitación del descubrimiento.

La investigación científica tiende a ser una actividad muy solitaria. Incluso de niños, los sujetos de la muestra de Bloom, se contentaban con jugar solos por largos periodos de tiempo. En general estos niños trabajaban por cuenta propia y sólo en casos aislados, algunos padres se implicaban en sus proyectos, estableciendo fuertes lazos familiares. La mayoría eran buenos estudiantes, pero en las entrevistas realizadas dieron poca importancia a sus primeros años escolares. Sentían

que los "mejores" profesores eran aquellos que les habían dejado trabajar solos.

La implicación de los padres en el desarrollo de estos científicos no es tan fuerte como en el caso de los deportistas y músicos. Estos padres apoyaban a sus hijos, les compraban material para experimentar, algunos trabajaban en sus proyectos y experimentaban con ellos y sólo unos pocos, les matricularon en programas especiales de verano.

Una conclusión importante del estudio de Bloom y sus colaboradores es la siguiente:

"Creemos, que el interés y la participación de los padres en el proceso de desarrollo y aprendizaje de sus hijos contribuyeron significativamente a su éxito dentro de sus respectivos campos. Nos resulta difícil imaginarnos como estos sujetos podrían haber conseguido buenos profesores, aprendido a practicar regularmente, y desarrollado el valor del compromiso para conseguir triunfar, sin la gran cantidad de apoyo y guía de sus padres. El rol del hogar para apoyar el largo proceso de desarrollo del talento es solo una pieza más de todo el dibujo, pero es una pieza crucial" (Bloom, 1985)

Como se ha podido comprobar en esta investigación, los valores y el comportamiento de los padres tienen un gran y determinante efecto sobre el desarrollo del talento de sus hijos, tanto en deportes, música, arte o actividades intelectuales.

Los padres no siempre estaban seguros de sus decisiones y tampoco conocían con exactitud como comenzar a desarrollar el talento de su hijo, o como encontrar un buen profesor. Pero a pesar de ello, siempre estuvieron implicados en el aprendizaje y progreso de sus hijos. Y por supuesto siempre estuvieron dispuestos a prestarle guía y apoyo emocional, incluso en los momentos difíciles, cuando en ocasiones las cosas no iban del todo bien.



Aunque el trabajo de Bloom y sus colaboradores, estudia una muestra de 120 sujetos sobresalientes en sus respectivos campos, sólo unos pocos fueron considerados como niños prodigio por sus profesores, padres, o expertos. A la edad de 11 ó 12 años, muy pocos habían progresado tanto para poder realizar predicciones certeras sobre su futuro o sobre que se encontrarían entre los 25 mejores de su campo. Es muy difícil realizar predicciones a esta temprana edad, porque todavía les queda un largo camino por recorrer, y lo que saben es muy diferente de lo que tienen que aprender. Finalmente, el continuo apoyo de los padres, profesores, y otros es necesario para ayudar al individuo a moverse desde los procesos iniciales del aprendizaje a procesos de aprendizaje cada vez más difíciles y exigentes de estadios posteriores del desarrollo.

“No se puede descartar a los niños precoces en un área del talento, pero se debe ver como una etapa temprana del desarrollo. Existen después muchos años de estadios de creciente dificultad en el desarrollo del talento, antes de conseguir plenamente el desarrollo maduro y complejo del talento adulto. No importa lo precoz que un niño sea a la edad de 10 años, si este individuo no desarrolla su potencial intelectual continuamente durante muchos años, pronto será alcanzado por otros que continúan haciéndolo. El compromiso a largo plazo, y una pasión creciente por el desarrollo del talento son esenciales para alcanzar los niveles más altos de capacidad de un individuo en un campo determinado” (Bloom, 1985)

El proceso del desarrollo del talento requiere mucho tiempo, energía y dinero. Este proceso implica costes psicológicos para el individuo con talento y su familia. Durante muchos años, la vida familiar y los recursos giran en torno a uno de los hijos. Al menos desde el punto de vista de los padres de estos sujetos, se necesitaron muchos sacrificios para que uno de sus hijos consiga sobresalir en un campo.

Este estudio pone de manifiesto, que conseguir niveles excepcionales de desarrollo del talento requiere ciertos contextos que apoyan al individuo, experiencias especiales, excelentes profesores, motivación y apoyo apropiados en cada estadio del desarrollo. No importa la calidad y cantidad inicial de talento, cada uno de los individuos de este estudio recorrió un largo camino durante muchos años de desarrollo especial, bajo el cuidado de padres atentos y la tutela y supervisión de profesores expertos.

Las cualidades de estos sujetos: el gran interés y compromiso emocional por un campo en particular, el deseo de conseguir buenos resultados en su campo de estudio, la voluntad de dedicar tiempo y esfuerzo para practicar, son más fácilmente aprendidas en un hogar que las estimule, y raramente pueden ser aprendidas si los padres y otras personas significativas del entorno inmediato no las valoran o desprecian.

### **3.1.5.3 Gardner (1995)**

Gardner escribió sobre siete "maestros creativos modernos", personajes consagrados dentro de sus áreas de estudio como Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham y Gandhi, que representan cada una de las inteligencias descritas por este autor. Su objetivo no fue el estudio de las características familiares de estos individuos, sino más bien entrar en los mundos que habitaron, y buscar conclusiones sobre la creatividad, y sobre la era moderna.

El estudio de Gardner aunque no tiene un objetivo marcadamente familiar, nos describe brevemente algunas características de los hogares de estos personajes, que pueden ser reveladoras, y que añaden matices interesantes al tema tratado en esta investigación.

Debido a la profundidad y rigor de la investigación de Gardner, a que trata las diferentes áreas del talento por él descritas: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, movimiento del cuerpo, y dos áreas relacionadas con la

comprensión de las personas: interpersonal e intrapersonal, y a la importancia de los personajes tratados, se ha creído interesante y conveniente revisar e incorporar a este estudio, algunos de los datos ofrecidos, relacionados con las características familiares de personajes tan sobresalientes.

El estudio de Gardner está basado en el método de estudio de biografías o autobiografías de los personajes investigados.

A continuación se relatan características familiares, extraídas de la obra de Gardner, de los siete personajes estudiados en su libro "Mentes Creativas":

- Sigmund Freud
- Albert Einstein
- Pablo Picasso
- Igor Stravinsky
- T.S. Eliot
- Martha Graham
- Mahatma Gandhi

- ***Sigmund Freud***

El primer personaje descrito en este libro es el neurólogo, convertido en psicólogo Sigmund Freud. Freud fue descendiente de una familia judía, su padre demostró ser un desastre en el mundo mercantil, y el joven Sigmund vivió durante sus primeros años en viviendas incómodas y muy pequeñas, más tarde las cosas fueron mejor para la familia y se pudieron mudar a una vivienda mayor.

La familia de Freud era bastante curiosa, su padre doblaba en edad a su madre y estuvo casado anteriormente dos veces, por lo que Freud tenía dos hermanos mayores de la edad de su madre, y dos sobrinos de su edad.

A pesar de las circunstancias difíciles de su familia, Freud, como primogénito recibió y mantuvo la atención especial de su madre, que vivió hasta que su hijo tuvo más de 70 años. También tuvo una niñera que le adoraba, y que reforzó la convicción de que era un niño "especial". Su padre, entusiasmado con los talentos de Freud, le dio carta blanca a la hora de elegir su carrera.

Freud era muy talentoso, y quienes le rodeaban respondieron a sus dotes. Los miembros de su familia organizaron gran parte de su horario diario en torno a sus necesidades. Freud tuvo una habitación propia y sus propias estanterías para libros, no tenía que comer con el resto de su familia, sino que se le proporcionó su propio comedor, y cuando las prácticas de piano de su hermana le molestaron, el piano fue sacado de la casa.

Aunque entregado al estudio, Freud parece haber tenido una infancia razonablemente plena, le gustaba salir con sus amigos y practicar deporte.

Se puede detectar en la biografía de Freud, características familiares similares a otras personas que han desarrollado su talento: gran atención de los padres, es percibido como un niño especial, la familia gira en torno a sus necesidades, sus padres están altamente sorprendidos por su talento y lo consideran "especial".

- ***Albert Einstein***

El segundo personaje descrito en la obra de Gardner (1995) es el físico teórico Albert Einstein procedente también de una familia judía, más bien no autoritaria y hasta cierto punto amante de la diversión. Su madre, como la de Freud, parece haber sido más cultivada y ambiciosa que su padre. Aunque no parece que existiera una relación tan cercana entre Einstein y su madre, como en el caso de Freud.

Miembros de su familia aseguran que Einstein habló relativamente tarde y bastante despacio, no era un niño muy

locuaz. El joven Albert parecía mostrar un gran interés por el mundo de los objetos, su padre y su hermano fabricaban aparatos eléctricos que excitaban su curiosidad. Le encantaban las construcciones de todas clases y a menudo jugaba solo, aun cuando hubiera otros niños a su lado.

Einstein mostraba una fuerte aversión hacia las estrictas reglas de las escuelas alemanas, desdeñaba las materias que fomentaban el aprendizaje memorístico y manifestaba su desprecio sacando malas notas y actuando de un modo desafiante en clase.

Su tío Jakob le introdujo en el álgebra y la geometría, estos temas le apasionaron y los estudió por su cuenta. Cuando Einstein era un joven adolescente, su familia ofreció hospitalidad a un estudiante de medicina, que tomó cariño al joven Einstein, y le dio a leer muchos libros, incluyendo clásicos tales como las obras de Kant y Darwin, también otros de carácter popular sobre la fuerza y la materia, algunos de los cuales fueron particularmente influyentes.

En un periodo muy difícil, tuvo la oportunidad de asistir a una escuela progresista, influida por la filosofía pedagógica de Pestalozzi, a Einstein le gustó mucho esta escuela, donde su curiosidad característica podía ser ejercitada dentro de un marco de apoyo. Gracias a su éxito en esta escuela, Einstein pudo conseguir continuar su carrera.

En la vida de Einstein no vemos una alta implicación de sus padres, característica similar a la de otros científicos citados en la obra de Bloom anteriormente revisada, pero si un ambiente familiar que le apoya y le dota de los recursos necesarios para seguir adelante, bien a través de familiares como su tío, o amigos como el estudiante de medicina que va a vivir a su casa. También se le procura un cambio de colegio en un momento difícil, de algún modo aunque con un trabajo más solitario Einstein tiene el apoyo que necesita para seguir adelante.

- ***Pablo Picasso***

El tercer personaje estudiado por Gardner, es el pintor Pablo Picasso.

Picasso fue lo que podemos llamar un niño prodigio, que exhibió dotes artísticas fuera de lo común durante los primeros años de su vida; fue firmemente animado por su padre, que era también artista en ejercicio y profesor.

El padre de Picasso no fue un pintor aclamado, pero fue él quien insistió para que Picasso asistiera a las academias tradicionales de Barcelona y Madrid, para que su hijo también pudiera algún día dedicarse a ser profesor de pintura.

La madre de Picasso admiraba a su hijo, lo consideraba hermoso, y abrigaba grandes ambiciones para él, aun sin comprender del todo sus trabajos.

Su tío Salvador era un hombre poderoso que apoyó financieramente gran parte de la educación de Picasso.

Estos apoyos familiares fueron esenciales para el desarrollo del talento del joven Picasso, para un niño prodigio como él resulta casi absolutamente necesario, pues siguiendo a Gardner:

"Pese a su carácter inusitado, el prodigio tropezará con obstáculos. Especialmente al principio de su vida, el prodigio necesita uno o más adultos que le faciliten el camino, le proporcionen oportunidades, le defiendan de las críticas, le ofrezcan explicaciones satisfactorias de reveses reales o imaginarios, y dirijan sus energías y talentos en direcciones productivas." (Gardner, 1995)

Picasso odiaba la escuela, tuvo dificultad en aprender a leer y a escribir y más todavía en dominar los números.

- ***Igor Stravinsky***

La cuarta figura, presentada en el estudio de Gardner fue el compositor Igor Stravinsky, nacido en Rusia. Stravinsky fue el tercero de cuatro hijos de una familia de pequeños aristócratas.

El hogar principal de la familia Stravinsky era un centro intelectual en San Petersburgo, frecuentado por individuos como el novelista Dostoievski. El padre de Stravinsky era un prestigioso bajo operístico y un actor de talento en la Casa Imperial de la Ópera. El joven Igor oía mucha música en casa, y también asistía a conciertos y óperas donde, en una de las experiencias más memorables de su juventud pudo ver a Tchaikovsky poco antes de que el gran compositor muriera.

Comenzó a recibir lecciones de piano a una edad relativamente tardía, 9 años, y progresó rápidamente. Leía partituras de ópera en la biblioteca de su padre y asistía a conciertos de gran interés.

Stravinsky creció en una atmósfera favorable a su desarrollo musical e intelectual; pero no parece que tuvo una infancia feliz. Su padre abogado además de artista era estricto y frío, y su madre tenía un carácter muy dominante; sin embargo amaba a su institutriz alemana, y quedó profundamente afectado por su muerte.

Stravinsky recuerda que era bastante solitario de pequeño, pero encontró apoyo en su tío Alexandre, ferviente amante de la música, y en un amigo mayor, que le inició en los compositores franceses.

De nuevo aquí se puede comprobar, como en el caso de Picasso, y de otros muchos artistas, como éstos crecen ya en un ambiente artístico rico, en este caso, en recursos musicales.

Como en otros casos ya estudiados de creadores artísticos, el ambiente familiar de Stravinsky parece haber sido infeliz. Sin embargo siempre existen diferentes figuras cercanas al

ambiente del hogar que apoyan emocionalmente el talento de estos artistas, ya que sin este apoyo parece muy difícil que el talento florezca y se desarrolle.

- ***T.S. Eliot***

La quinta mente creativa descrita por Gardner es el poeta T.S. Eliot, nacido y criado junto al Mississippi. Sus antepasados habían venido de Boston, donde habían sido líderes religiosos y docentes desde el siglo XVII. El padre de Eliot fue un próspero hombre de negocios orientado hacia el éxito; su madre era una poetisa de considerable ambición y algún talento, que se consideraba a sí misma fracasada por no haber completado su educación formal. Ambos padres eran muy perfeccionistas.

Eliot fue un niño enfermizo a quien su madre protegió. Ya se comentó con anterioridad como estas fases de enfermedades físicas ayudaban al desarrollo del talento, debido a que el sujeto tiene tiempo para la introspección, la lectura, y la compañía de adultos que le estimulan intelectualmente.

Reconocido como extremadamente inteligente y talentoso desde una temprana edad, se esperaba de él que alcanzara niveles académicos y morales muy elevados. Eliot sentía que llevaba dentro de sí las expectativas de sus ancestros puritanos y que estos constreñimientos ejercían fuertes presiones sobre él.

Durante muchas generaciones, el lenguaje escrito había sido un vehículo importante de comunicación de ambas ramas de su familia. Su madre había escrito muchas poesías religiosas. El joven Eliot tenía una memoria lingüística muy desarrollada, siendo un estudiante notable.

Se da también en este caso un ambiente propicio para el desarrollo del talento de Eliot. Su familia es ambiciosa y perfeccionista, le consideran "especial" y tienen altas expectativas para él.



- ***Martha Graham***

El sexto talento descrito por Gardner fue la bailarina Martha Graham, nacida en Pennsylvania. Graham tuvo un hogar confortable y una familia estable con vínculos de mutuo afecto. Su padre era médico y le gustaba tocar música y cantar para sus hijas. Su madre era muy religiosa, Martha fue educada muy estrictamente, con oraciones diarias y asistencia obligatoria a la iglesia.

Como varios de los otros creadores, Graham recibió de niña el afecto incondicional de una niñera, que hizo las veces de confidente y compañera.

A causa de una afección asmática de Graham, cuando tenía catorce años, su familia decide trasladarse a Santa Barbara, California, fue allí donde vio actuar a la bailarina Ruth St. Denis. Graham quedó hipnotizada por el espectáculo de la solitaria y atractiva mujer, a partir de aquel momento su destino estaba sellado.

La idea de que la hija mayor de la familia Graham se hiciera bailarina no gustó mucho a sus padres. Padres e hija llegaron a un acuerdo, ella asistiría a un colegio en el que podía estudiar artes liberales y, al mismo tiempo, podría cultivar sus intereses artísticos. Cuando Graham tenía 20 años, su padre murió, y entonces se sintió libre para trazar su propio futuro.

A pesar de haber empezado a bailar a una edad considerada tardía, pues muchos futuros intérpretes comienzan un entrenamiento riguroso antes de los 10 años, Graham pronto brilló en la compañía de danza. Resultó ser extraordinariamente rápida en el aprendizaje de difíciles estilos y técnicas, empleándose a fondo, trabajando sola hasta bien entrada la noche, exigiéndose enormemente a sí misma.

- ***Mahatma Gandhi***

La última figura tratada por Gardner es el líder político y espiritual indio, Mahatma Gandhi. Su familia procedía de un estrato intermedio de la sociedad india dedicado al comercio y la agricultura.

Los padres de Gandhi marcaban un elevado tono moral. Su madre sumisa y piadosa ayunaba regular y desinteresadamente. Su padre era severo y a veces tenía mal genio, pero juzgaba asuntos legales admirablemente, y ayudaba de buena gana en las responsabilidades domésticas. Una vez que el joven Gandhi robó un amuleto de oro de su hermano, su padre tomó la culpa sobre sí mismo llorando, en lugar de castigar a su hijo travieso. Este ejemplo de un individuo ofendido que se abstenía de golpear indiscriminadamente a los otros causó una profunda impresión al joven Gandhi. Podemos apreciar en este caso, un ejemplo claro de la influencia de los padres como modelos en el comportamiento de los hijos.

Desde temprana edad Gandhi a pesar de no destacar como estudiante, mostró un notable interés por las cuestiones relacionadas con el bien y el mal. En los juegos se sentía atraído hacia el papel del conciliador. Quizás impresionados por su evidente talento en esta área, sus padres le permitían hacer las veces de árbitro moral. Afortunadamente para Gandhi, sus padres le dieron libertad para explorar las relaciones familiares y para desarrollar sus propias respuestas a los problemas sociales y éticos que cada día surgían. Así, tenía muchas oportunidades para ponerse a prueba como agente moral.

En ciertas áreas del saber humano la precocidad o prodigiosidad puede ser fácilmente reconocida. Si la familia y la sociedad proporcionan oportunidades, un niño pequeño de cinco años puede sobresalir en matemáticas, música o en la práctica de algún deporte. Sin embargo es más difícil reconocer el talento de la capacidad de comprensión de otras personas, y la capacidad para tratar eficazmente con ellas, esto reduce la posibilidad de

encontrar niños que puedan resultar precoces en dominios sociales.

En el caso de Gandhi podemos ver reconocimiento y apoyo familiar, sus padres son modelos de comportamiento a seguir, y tienen una gran confianza en la habilidad de su hijo, lo que demuestran dándole oportunidades para ejercerla.

A continuación se presentará un resumen que recoge las características familiares más importantes de este grupo de personajes eminentes, situado dentro del apartado denominado como "familia y logros".

### 3.1.5.4 Conclusiones de los estudios citados: familia y logros

- *Datos demográficos*

| <b>Orden de nacimiento</b>                               |  |
|--|--|
| <b>Autor</b>   | <b>Hallazgos</b>   |
| Goertzel et al. (1978)                                   | Un alto porcentaje de la muestra, eran hijos únicos o el mayor de los hermanos.  |
| <b>Composición y tamaño de la familia</b>                |  |
| <b>Autor</b>   | <b>Hallazgos</b>   |
| Goertzel et al. (1978)                                   | Las familias tenían una media de 3,6 hijos. De 317 personajes eminentes sólo 81 eran mujeres. De ellas sólo 7 pudieron combinar el matrimonio, los hijos y su carrera.                                       |
| <b>Educación / clase social de los padres</b>            |  |
| <b>Autor</b>   | <b>Hallazgos</b>   |
| Goertzel et al. (1978)                                   | Familias de clase media. El padre es un hombre de negocios y la madre se dedica al cuidado de los hijos.<br>La inseguridad económica en algunas familias motiva a los hijos a trabajar duro y tener éxito.   |
| Bloom (1985)   | Familias de clase media, existiendo una gran variación en cuanto al tipo de trabajo de los padres, nivel económico e intereses.  |
| Gardner (1995)   | Familias de clase media, no exentas de dificultades económicas en algunos casos como en el de la familia de Freud, en otros las familias proceden de la aristocracia como es el caso de Stravinsky y Elliot. |
| <b>Edad de los padres / Pérdida de uno de los padres</b> |  |
| <b>Autor</b>   | <b>Hallazgos</b>   |
| Goertzel et al. (1978)                                   | La mayoría de la muestra, un 64%, fueron criados por ambos padres. Pero un 36% no vivió con los dos progenitores.<br>Tres sujetos pasaron su infancia en una institución.                                    |

- *Clima familiar*

| <b>Estilo de educación / Comunicación</b> |  |
|---|--|
| <b>Autor</b>                              | <b>Hallazgos</b>   |
| Goertzel et al. (1978)                    | Un gran número de sujetos, un 44%, describieron el clima familiar como infeliz. Sólo un 29% de la muestra describió el clima familiar como feliz. Un 53% de la muestra tenía buenas relaciones con sus hermanos.   |
| Goertzel et al. (1978)                    | En las familias estudiadas existían valores bien definidos y mantenidos y se compartían normalmente los mismos intereses.  |
| Goertzel et al. (1978)                    | Muchos de los personajes descritos pasan muchas horas en compañía de adultos con los que pueden dialogar.  |
| Goertzel et al. (1978)                    | Muchos de los hogares estudiados no estaban libres de tensión y conflicto. Existen razones para pensar que los niños necesitan algunas experiencias frustrantes para poder hacer frente de una forma efectiva a las decepciones y desilusiones de la adolescencia. |
| Goertzel et al. (1978)                    | El clima familiar de escritores y artistas era más infeliz que en otras familias que se dedican a otras ocupaciones.   |
| Bloom (1985)                              | Padres siempre dispuestos a guiar y apoyar emocionalmente a sus hijos, incluso en los momentos difíciles.  |
| <b>Actitudes hacia los hijos</b>          |  |
| <b>Autor</b>                              | <b>Hallazgos</b>   |
| Goertzel et al. (1978)                    | Un gran porcentaje el 48% de los padres y 52% de las madres apoyaban a sus hijos. El resto de la muestra percibían a sus padres como inadecuados, rechazadores, dominantes e inconsistentes.   |
| Goertzel et al. (1978)                    | En un gran número de las familias estudiadas, 106, hacen que los hijos se sientan útiles y productivos.  |
| Goertzel et al. (1978)                    | En los tiempos de crisis personales los hogares son el refugio de las personas eminentes.  |
| Bloom (1985)                              | Los padres sienten gran interés por sus hijos y quieren hacer lo mejor para ellos en cada estadio de su desarrollo.  |
| Bloom (1985)                              | El avance consistente y rápido de los hijos hacía que los padres se esforzaran más y más para apoyarles. Estos sujetos fueron vistos como especiales por sus familias.   |
| Bloom (1985)                              | Los padres tomaban en serio las preguntas de sus hijos y cuando no conocían las respuestas, enseñaban a sus hijos a buscarlas.   |
| Gardner (1995)                            | Familias que apoyan a sus hijos que son vistos como "especiales" por sus padres.   |

- **Valores transmitidos por los padres**

| <b>Éxito / Logros académicos</b>              |  |
|---|--|
| <b>Autor</b>                                  | <b>Hallazgos</b>   |
| Goertzel et al. (1978)                        | En el 90% de las familias estudiadas existía el amor por aprender y las expectativas familiares eran altas.  |
| Bloom (1985)                                  | Los padres dan mucho valor a los logros, al éxito y a trabajar lo mejor que uno puede. Piensan que la educación y el trabajo duro en el colegio son importantes. Estimulan el comportamiento intelectual de sus hijos. Padres siempre implicados en el aprendizaje y progreso de sus hijos.                                  |
| Bloom (1985)                                  | Las familias piensan que el trabajo se debe completar antes que el juego. Pasar largos ratos sin hacer nada es motivo de desaprobación.  |
| Gardner (1995)                                | Familias con altas expectativas académicas y morales para sus hijos.   |
| <b>Persistencia</b>                           |  |
| <b>Autor</b>                                  | <b>Hallazgos</b>   |
| Bloom (1985)                                  | El talento inicial de las personas no es lo más importante para triunfar, este potencial debe coincidir con un largo e intensivo proceso de estimulación, enseñanza, educación y entrenamiento, para conseguir niveles superiores en cualquier campo de estudio. El papel del hogar es crucial en el desarrollo del talento. |
| Bloom (1985)                                  | Las familias son muy trabajadoras y activas.   |
| <b>Ocupaciones culturales e intelectuales</b> |  |
| <b>Autor</b>                                  | <b>Hallazgos</b>   |
| Goertzel et al. (1978)                        | Un 42% de la muestra siguieron la profesión de sus progenitores.   |
| Gardner (1995)                                | Familias poco convencionales y con muchos y variados intereses.  |
| <b>Implicación en actividades productivas</b> |  |
| <b>Autor</b>                                  | <b>Hallazgos</b>   |
| Bloom (1985)                                  | En las familias de esta muestra se fomenta la lectura y la ocupación en aficiones productivas.   |

- *Valores modelados / sugeridos por los padres*

| <b>Supervisión de deberes y prácticas en el hogar</b>                       |   |
|---|---|
| <b>Autor</b>  | <b>Hallazgos</b>  |
| Bloom (1985)  | Los padres solían revisar los deberes de sus hijos y comprobaban que estaban libres de errores.   |
| Bloom (1985)  | En el caso de músicos y atletas los padres se implicaban y supervisaban la practica diaria de sus hijos.  |
| <b>Desarrollo temprano de habilidades / Introducción al área de talento</b> |   |
| <b>Autor</b>  | <b>Hallazgos</b>  |
| Bloom (1985)  | En los hogares de músicos y atletas los padres involucraban a sus hijos en actividades musicales o deportivas desde edades muy tempranas.   |
| Bloom (1985)  | Los padres de músicos y atletas intentaban elegir buenos profesores para sus hijos.   |
| <b>Información sobre recursos educativos</b>                                |   |
| <b>Autor</b>  | <b>Hallazgos</b>  |
| Goertzel et al. (1978)  | En la mayoría de los hogares estudiados solía haber muchos libros.  |
| Bloom (1985)  | Los padres utilizaban facilidades ofrecidas por la comunidad para canalizar las actividades y energías de sus hijos.  |
| Bloom (1985)  | Los hogares de estas familias contaban con muchos recursos educativos, libros, revistas, espacios para estudiar, etc.   |
| Gardner (1995)  | Hogares con abundantes recursos intelectuales para el desarrollo de sus hijos.  |
| Goertzel et al. (1978)<br>Gardner (1995)                                    | En todos los casos estudiados existen figuras fuera del contexto familiar más cercano: tíos, institutrices, tutores, mentores, que apoyan emocional e intelectualmente a los personajes estudiados. |

### 3.1.6 Familia y creatividad

No existe una única definición de creatividad. Este es un término con múltiples significados, y al igual que el término "superdotado", es definido de forma diferente si se hace referencia a niños o a adultos. Podríamos decir que, cuando hacemos referencia a la creatividad en los niños nos referimos a la "fluidez de pensamiento" y a las "ideas y conexiones originales" que los niños son capaces de establecer. Sin embargo del adulto creativo se espera ya una producción de trabajos originales que sean dignos de mención debido a su calidad dentro de su área de estudio.

Debido a la complejidad del constructo denominado creatividad, no existen tantos estudios que han investigado con detenimiento las características de las familias de niños superdotados en el área creativa, como en el área intelectual. A continuación se citarán algunos de ellos, así como los factores familiares que se han encontrado más significativos para el desarrollo de la creatividad.

Con relación a los niños y jóvenes nominados como creativos, la mayoría de la investigación sigue un paralelismo con los estudios sobre logros y alto rendimiento académico.

En general, los padres que no son autoritarios, y aceptan y toleran a sus hijos, favorecen la clase de seguridad emocional y habilidad en pensamiento divergente asociadas con las medidas de creatividad. Sin embargo, según autores, como Albert (1978), estas familias están menos centradas en sus hijos y aceptan más los comportamientos no convencionales.

Albert y Runco (1986) citan varios factores relacionados con la creatividad, incluyendo la educación en la independencia desde edades tempranas, un sentido de descontento, el sentimiento de que el hijo es especial, y la hostilidad o indiferencia entre los padres. Como resultado, estos niños experimentan más estrés y una mayor variedad de modelos que aquellos niños de familias más convencionales.



También Olszewski et al. (1987) cita como característica de estas familias exhibir una relación más tensa, distante y menos armoniosa entre sus miembros. Quizás, la creatividad del niño refleja el intento de canalizar este estrés emocional y la amplia variedad de modelos a los que está expuesto, muchos más que en aquellos casos de familias más convencionales.

Aparte de algunos estudios revisados anteriormente en el capítulo dedicado a "familia y logros" y que mencionaremos brevemente a continuación, existen dos estudios dedicados en exclusividad al tema de familia y creatividad:

- Weisberg y Springer (1961)
- Getzels y Jackson (1962)

### **3.1.6.1 Weisberg y Springer (1961)**

El estudio conducido por Weisberg y Springer (1961) investigó en gran profundidad las características familiares de niños creativos. Estos autores condujeron una extensa evaluación psicológica de 32 familias con hijos intelectualmente superdotados. Este grupo de estudiantes fue dividido en dos subgrupos: creatividad alta y creatividad baja, sobre la base del test de creatividad de Torrance (1966) sobre la base de una serie de entrevistas semiestructuradas, con los padres, se determinó un "patrón óptimo familiar" para los niños más creativos.

En comparación con el grupo de padres de niños menos creativos, los padres de los estudiantes altamente creativos no estaban extremadamente pendientes de sus hijos; enfatizaban la independencia y autoconfianza, no coaccionaban a sus hijos a pensar como ellos y a tener sus valores, y de hecho tenían diferentes puntos de vista sobre el matrimonio y la vida en familia.

Los diferentes miembros familiares en el grupo más creativo parecían comunicarse más abiertamente y expresaban sus sentimientos con intensidad. Los padres eran generalmente

tolerantes y aceptaban comportamientos regresivos temporales, no mostrándose especialmente ansiosos sobre los logros o el alto nivel de sus hijos. Las relaciones de los padres con los hijos eran de apoyo, pero el hijo creativo no parecía tener más privilegios en la familia que sus hermanos.

Estos autores comprobaron que los padres del grupo de niños más creativos eran menos dominantes.

### **3.1.6.2 Getzels y Jackson (1962)**

Otro de los estudios sobre adolescentes creativos es el de Getzels y Jackson (1962). Estos autores contrastaron grupos de adolescentes altamente creativos con grupos que demostraban baja creatividad. Las madres (no padres) fueron entrevistadas para conseguir información del ambiente familiar, se observó que las madres de adolescentes superdotados, con alta creatividad, estaban más seguras sobre como educar a sus hijos, y aceptaban conductas menos convencionales de los mismos.

### **3.1.6.3 Otros estudios**

Sobre adultos creativos podríamos citar los estudios ya revisados anteriormente de Gardner, Bloom, y Goertzel. A continuación se resumirán brevemente las características de familias con hijos creativos, extraídas de estos estudios.

Las familias con hijos creativos no están exentas de conflictos familiares, más bien parece que ciertas experiencias frustrantes son necesarias para poder hacer frente de una forma eficaz a las decepciones y desilusiones de la adolescencia y durante la edad adulta.

Los novelistas, dramaturgos, actores y directores de cine, todos aquellas personas que crean fantasía, recuerdan elementos trágicos en sus hogares, de los cuales hacen usos creativos en sus producciones. Incluso aquellos que crean fantasías para el placer de los otros han tenido y tienen más problemas en sus

relaciones interpersonales en el colegio y en el hogar, como niños y adultos.

Los hogares que producen figuras literarias en el estudio de Goertzel et al. (1978) fueron normalmente infelices; existían peleas entre sus padres; y había más problemas financieros en la familia.

En el estudio "mentes creativas" de Gardner, se puede observar como las figuras estudiadas por este autor proceden en la gran mayoría de casos de hogares de clase media y media alta, poco convencionales y centradas en las necesidades de sus hijos.

En todos los casos estudiados por Gardner los hijos son vistos como especiales por sus familias y albergan altas expectativas hacia ellos.

Todos los creadores estudiados tuvieron personas que les apoyaron tanto emocionalmente, como a desarrollar sus intereses intelectuales. Aunque en algunos casos, como en el de Stravinsky, el clima familiar no era muy feliz, existieron personas que compensaron de alguna forma la falta de cariño en el hogar. En otros casos estas personas, cercanas a la familia, ofrecían el apoyo intelectual o financiero necesario.

En general se trata de familias que dejan campo libre para que sus hijos puedan explorar y desarrollar sus propias respuestas y habilidades.

A continuación se resumen las características más importantes citadas por diferentes estudios sobre familias con hijos altamente creativos.

### 3.1.6.4 Conclusiones de los estudios citados: familia y creatividad.

- *Clima familiar*

| <b>Estilo de educación / Comunicación</b>                         |  |
|---|--|
| <b>Autor</b>  | <b>Hallazgos</b>   |
| Albert y Runco (1986)<br>Goertzel et al. (1978)<br>Gardner (1995) | Relación más tensa, distante y menos armoniosa entre sus miembros.     |
| Getzels y Jackson (1962)<br>Gardner (1995)                        | Familias poco convencionales en cuanto a estructura y comportamientos. |
| <b>Actitudes hacia los hijos</b>                                  |  |
| <b>Autor</b>  | <b>Hallazgos</b>   |
| Albert y Runco (1986)<br>Goertzel et al. (1978)<br>Gardner (1995) | Sentimiento de que el hijo es especial.                                |
| Albert y Runco (1986)<br>Weisberg y Springer (1961)               | Padres tolerantes hacia las actitudes y comportamientos de sus hijos.  |

- *Valores modelados / sugeridos por los padres*

| <b>Desarrollo temprano de habilidades / Introducción al área de talento</b> |  |
|---|--|
| <b>Autor</b>  | <b>Hallazgos</b>   |
| Goertzel et al. (1978)<br>Gardner (1995)                                    | Introducción en el área de interés desde edades tempranas.   |
| Albert y Runco (1986)<br>Weisberg y Springer (1961)<br>Gardner (1995)       | Los padres enfatizan la independencia y autoconfianza.   |
| <b>Información sobre recursos educativos</b>                                |  |
| <b>Autor</b>  | <b>Hallazgos</b>   |
| Goertzel et al. (1978)<br>Gardner (1995)                                    | Abundantes recursos familiares en el área de desarrollo del talento.   |
| Goertzel et al. (1978)<br>Gardner (1995)                                    | Figuras externas al contexto familiar próximo, apoyan emocionalmente e intelectualmente el desarrollo del talento. |

### 3.1.7 Familia y mujer superdotada

Los estudios realizados sobre mujeres superdotadas muestran que a partir de la adolescencia las aspiraciones sobre su futuro profesional comienzan a bajar tanto en nivel, como en prestigio, e incluso en salario.

Las niñas superdotadas sobrepasan a los chicos en la escuela elemental y secundaria, normalmente obtienen mejores calificaciones y distinciones académicas. (Terman y Oden, 1947)

Sin embargo existen diferencias en los tests de inteligencia a favor de los chicos, que puntúan más alto. Cuando a las niñas superdotadas del estudio de Terman se les volvió a pasar el test "Stanford-Binet" (1973) seis años después de su identificación, se observó que sus puntuaciones habían bajado.

En aquel momento estos resultados se achacaron a problemas con el instrumento de medida. Sin embargo es importante reexaminar qué factores de personalidad o ambientales hacen que las adolescentes no respondan a los tests de inteligencia de una forma más efectiva.

¿Por qué muchas mujeres con un alto cociente intelectual no llegan a realizar sus aspiraciones o la carrera que se habían propuesto? ¿Qué papel desempeña la familia en el desarrollo del potencial de las niñas con alta capacidad intelectual?

Para intentar responder a las anteriores preguntas es necesario analizar tanto las barreras internas, como las externas que se dan las mujeres superdotadas para lograr el éxito.

Las barreras internas intentan explicar qué factores psicológicos son los que hacen que la mujer no consiga los mismos logros que los hombres.

En general los estudios apuntan a que no son la fobia, complejo, u otros déficit psicológicos, los factores causantes de que la mujer superdotada no tenga éxito y desarrolle plenamente su potencial, es más bien la búsqueda de un buen ajuste social lo que actúa como barrera para su éxito. La mujer puede aceptar el sexismo y adaptarse bien a situaciones de discriminación, con tal de ser amada y pertenecer al grupo. (Kerr, 1985)

Entre las barreras externas se pueden citar los efectos del sexismo y la discriminación. En el colegio las mujeres aprenden ya los estereotipos de sexo ligados a diferentes carreras. Los profesores responden menos a las preguntas de mujeres que a las de los hombres, creando un ambiente académico "nulo" para la mujer. Dweck y Bush (1976) encontraron que los profesores atribuyen el fracaso de las niñas a la falta de habilidad, sin embargo en los niños es percibido como falta de esfuerzo.

Los chicos que preguntan mucho en clase se les considera que tienen una mente con gran curiosidad por aprender, pero a las chicas se las considera insolentes. Se espera que las chicas sean "señoritas tranquilas" que no molesten demasiado. En el trabajo a pesar de las acciones llevadas a cabo por muchas mujeres, la discriminación todavía persiste.

En el hogar la mujer tiene mayores responsabilidades en la crianza y educación de los hijos, que hacen a veces imposible la realización de otro trabajo en contextos diferentes. Según el estudio de Goertzel et al. (1978) descrito en capítulos anteriores, de los 300 individuos estudiados en su muestra, sólo 81 eran mujeres, cuando se examinaron sus vidas se pudo comprobar que sólo 7 pudieron combinar el matrimonio, los hijos y la carrera.

Durante las últimas dos décadas se han realizado cambios en los roles y expectativas que la sociedad tiene hacia las mujeres. Sin embargo estos cambios no han llegado tan lejos todavía como se esperaba.

Se sabe que las experiencias tempranas modelan los logros de las niñas y el desarrollo cognitivo, por tanto cabría esperar que tanto padres como profesores desarrollarán en la niña superdotada las habilidades y confianza necesarias para lograr el éxito en diferentes campos profesionales.

Sin embargo la literatura sugiere que las niñas que son asertivas e independientes son castigadas, mientras que las niñas más pasivas son recompensadas (Wells, 1985), y que muchos padres todavía confían en el género de sus hijos para formarse expectativas y percepciones sobre ellos. Autores como Clark (1985), Reis y Callahan (1989), y Fox (1981) indicaron que estas influencias eran más patentes en las áreas de matemáticas, ciencias, y en las aspiraciones hacia diferentes tipos de carreras. La investigación sugiere que los padres animan más a los niños en estas áreas, mientras que los padres de niñas superdotadas se fijan más en las habilidades y el buen ajuste social.

Eccles y Jacobs (1986) encontraron que los padres percibían a las niñas mejores en Lengua y a los niños mejores en Matemáticas, sin tener en cuenta su nivel real y logros en ellas.

En general la literatura sobre el tema sugiere que los padres se muestran menos afectados por tener una hija excepcional que por tener un hijo. Ello puede ser debido a los estereotipos tradicionales del sexo que influyen en las aspiraciones de los padres, según los cuales las niñas desempeñan mejor los asuntos domésticos y son más dependientes que los chicos. (Cunningham y Davis 1988)

A continuación se revisarán diversos estudios que han tratado este tema:

- Johnson y Smith (1990)
- Yewchuck y Schlosser (1995)
- Kerr (1985)



### **3.1.7.1 Johnson y Smith (1990)**

En el estudio realizado por Johnson y Smith (1990) se vio que los padres de niños y niñas superdotados en edad preescolar describían de forma diferente las habilidades e intereses de sus hijos. Con referencia a las actividades de ocio, estos autores indicaron que los padres de las niñas reportaron que éstas preferían las actividades de danza y arte, mientras que los padres de niños indicaron que ellos se dedicaban preferentemente a juegos de construcción y deportes. En cuanto a la habilidad intelectual los padres de niñas indicaban que éstas destacaban en su vocabulario, mientras que los padres de los chicos mencionaban habilidades como curiosidad, abstracción, y resolución de problemas. En cuanto a sus lecturas preferidas, según los padres, los niños leían sobre aventuras y diferentes sucesos, mientras que las niñas elegían lecturas sobre animales y manualidades.

Claramente, según este estudio, los padres percibían a sus hijos a esta temprana edad de acuerdo a ciertos estereotipos de género. Sería importante explicar que factores contribuyen a estas diferencias. ¿Influyen las percepciones paternas sobre los gustos de las niñas o son realmente éstas las que se decantan por este tipo de actividades?

Sería interesante comprobar qué características tienen las familias de mujeres que han logrado sobresalir en diferentes campos de estudio. No existe demasiada investigación sobre este tema, pero su conocimiento es necesario, para saber que características familiares potencian el desarrollo intelectual en las mujeres superdotadas. A continuación se presenta una síntesis de dos investigaciones que han tratado este tema.

### **3.1.7.2 Yewchuck y Schlosser (1995)**

Yewchuck y Schlosser (1995) pasaron un cuestionario a 200 mujeres eminentes sobre como percibían a sus familias. La conclusión general sobre las percepciones que estas mujeres eminentes tenían de sus familias, es que se trataba de padres

que se preocupaban de su educación, orientados al trabajo, que apoyaban sus necesidades, cariñosos y justos. Sus expectativas eran altas, pero no obligaban o controlaban a sus hijas. No obstante, estas mujeres también percibían ciertos defectos en sus padres como el dogmatismo, perfeccionismo, tensión y ansiedad.

Generalmente estas mujeres crecieron creyendo que eran capaces de conseguir grandes logros y fueron apoyadas en sus aspiraciones al elegir su carrera, en igualdad de condiciones a los hombres, que no eran los únicos que gozaban de privilegios y preferencias en estos hogares. Los estereotipos de género que desaniman a muchas mujeres con talento a seguir sus estudios, no eran operativos en los hogares de estas mujeres eminentes. Ellas fueron animadas por sus familias a rendir lo máximo posible y a seguir el camino que ellas eligieron.

Los padres de estas mujeres, según ellas les perciben, no controlaban sus vidas, sus deberes, ni su tiempo libre.

Una minoría de estas mujeres indicó que las habilidades de sus padres para educar a sus hijos eran inadecuadas, describiendo abusos, hogares poco estructurados, rechazo hacia los hijos y hacia sus habilidades y falta de atención.

Un hallazgo importante de este estudio es la fuerza de la influencia materna en la vida de estas mujeres eminentes. En general estas madres son descritas por sus hijas, como preocupadas por su educación y con altas expectativas, apoyando activamente sus logros académicos y sus aspiraciones.

Curiosamente la percepción positiva hacia la figura materna, no se da de modo tan generalizado, en la figura paterna, que en muchos casos es descrita como una persona que abandona físicamente y psicológicamente a la familia, bien por su ausencia, indiferencia o problemas con el alcohol. Los padres son descritos en general como más blandos, menos interesados y más pasivos que las madres, y también más orientados al trabajo y más dogmáticos. La relación padre-hija es percibida por éstas

como más distante e impersonal que la mantenida con su madre. Sin embargo, para 20 de estas mujeres sus padres las apoyaban y estaban orgullosos de sus talentos.

Las descripciones que emergen de los datos de este estudio, referentes a los padres, no intentan ser un conjunto de características universales que se dan por igual en todas las participantes. La mayoría sin embargo apunta a una visión positiva de su familia que se involucra y apoya su educación, mientras que una minoría relata episodios de rechazo y adversidad. Probablemente en este último caso las características de la mujer eminente destacan por tener una fuerte voluntad e impulso para seguir adelante, el sentimiento de ser diferente, brillante, responsable y capaz de altos logros, hace que la mujer destaque a pesar de la adversidad en algunos hogares.

La combinación de las percepciones paternas junto con las de los profesores, y las distintas prácticas de socialización, pueden afectar las aspiraciones y los éxitos profesional de las niñas superdotadas.

Los padres ejercen una gran influencia en sus hijas y su contribución al problema de la falta de logro en chicas superdotadas, es de gran peso. Incluso aunque sea sin intención, los padres pueden influir de forma negativa en el desarrollo de sus hijas, por ello las características familiares que dificultan el desarrollo del talento femenino deben ser entendidas para poder evitar y prevenir este problema.

El impacto sobre las hijas superdotadas de padres con expectativas estereotipadas según el género actúa de forma negativa en su desarrollo. Por tanto es necesario la guía y orientación a las familias para que potencien los talentos y el pleno desarrollo de las habilidades de sus hijas.

A veces estos patrones basados en estereotipos de sexo también perjudican a los chicos superdotados que aspiran a una carrera vista como más "femenina", y pueden ser guiados fuera de

ella por unos padres que la consideran como "cosa de mujeres". Hay pocas cosas que puedan ser más frustrantes tanto para chicas como chicos superdotados que ser aconsejados en contra de sus talentos, porque no son consistentes con las expectativas que son "apropiadas" para su sexo.

### **3.1.7.3 Kerr (1985)**

Kerr (1985) propone una serie de orientaciones para los padres con hijas superdotadas, en diferentes niveles de su desarrollo.

- Edad preescolar:
  - Un principio importante que los padres, con hijas de esta edad, deben recordar es que si no quieren tratar a su hija como una pequeña "flor frágil", no la vistan como tal. Los vestidos de las niñas deben estar diseñados para el juego activo, más que para mirar como juegan otros niños desde la orilla de los paseos.
  - Los juguetes utilizados por las niñas de esta edad deben ser no sexistas, deben tener juguetes que les permitan manipular objetos y la solución activa de problemas.
  - Los colegios a los que acuden las niñas deberían tener educadores y educadoras y las clases deberían ser mixtas.
  - Los colegios deben tener libros y deben permitir a las niñas que tengan tiempo para leerlos.
  - Los padres deben llevar a la niña en edad preescolar a sus respectivos trabajos y le deben explicar que es lo que hacen allí.
  - No presentar a las niñas de esta edad literatura o programas de televisión que son sexistas.

▪ Primaria:

- Las niñas que son superdotadas en matemáticas o razonamiento lógico, normalmente disfrutan resolviendo problemas. Un ordenador en casa puede ser muy útil para estas niñas.
- Las niñas con talentos musicales o artísticos necesitan tener los instrumentos o materiales necesarios, así como clases especiales adecuadas a su habilidad.
- A las niñas superdotadas les gusta la aventura y la novedad. Los campamentos, las visitas a museos y los viajes son actividades recomendadas.
- Las niñas superdotadas a esta edad necesitan tener un sitio privado, un sótano o buhardilla, o una pequeña casa para jugar en su habitación.
- No se debe empujar a las niñas para que se relacionen socialmente. A veces los libros y el propio juego, desde los 6 a los 10 años son más interesantes que otros niños.
- Si la niña asiste a una clase regular, se deben vigilar los síntomas de aburrimiento, falta de ganas de ir al colegio, pobre participación en clase, el soñar despierta y la tristeza. Estos son signos de que necesita estimulación intelectual, que se le podría ofrecer a través de la instrucción individual o la aceleración. Ante este problema probablemente la niña no proteste o actúe del mismo modo que un niño.
- Mostrar a la niña, mujeres que trabajan y triunfan en diferentes campos como modelos.

- Apoyar emocionalmente a la niña y demostrarle amor incluso aunque sea diferente a otras niñas de su edad.
- Hacer que se sienta única y especial. Ayudarle a sentirse orgullosa de sus talentos. No esconder que tiene talentos especiales.

▪ Secundaria:

- A esta edad las adolescentes quieren parecerse a sus compañeras, los padres no deben mostrar asombro por ello.
- Es importante insistir en la continuación de los cursos de matemáticas y ciencias, si estos son opcionales, y siempre le habían gustado hasta ahora.
- Ayudarle a encontrar orientación e información sobre diferentes carreras universitarias. Sus decisiones educativas, deben ser independientes de sus relaciones sociales.
- Si la niña destaca en alguna área en concreto se debería buscar un tutor especial, si es posible que sea una mujer mejor, pero también puede ser un hombre.
- Ayudarle a evitar el peligro de un matrimonio temprano y el nacimiento de hijos, a través de la educación sexual.
- Evitar el perfeccionismo en todas las áreas, ayudarle a ver que es normal que algunas áreas se desarrollen más que otras.

### 3.1.7.4 Conclusiones de los estudios citados: familia y mujer superdotada

- *Clima familiar*

| <b>Estilo de educación / Comunicación</b> |   |
|---|---|
| <b>Autor</b>                              | <b>Hallazgos</b>  |
| Yewchuck y Schlosser (1995)               | En general se trata de padres preocupados por la educación de sus hijas, que las apoyan y son cariñosos y justos.<br>Una pequeña proporción de la muestra entrevistada percibe a sus padres como inadecuados. |
| <b>Actitudes hacia los hijos</b>          |   |
| <b>Autor</b>                              | <b>Hallazgos</b>  |
| Yewchuck y Schlosser (1995)               | Mayor independencia y tolerancia.<br>Fuerte influencia positiva materna.<br>No existe discriminación por sexo.  |

- *Valores transmitidos por los padres*

| <b>Éxito / Logros académicos</b> |   |
|----------------------------------|---|
| <b>Autor</b>                     | <b>Hallazgos</b>  |
| Yewchuck y Schlosser (1995)      | Altas aspiraciones y logros académicos para los hijos. Orientación al trabajo. Aunque se deja libertad para trabajar. |
| <b>Persistencia</b>              |   |
| <b>Autor</b>                     | <b>Hallazgos</b>  |
| Yewchuck y Schlosser (1995)      | Se valora el esfuerzo y el trabajo duro.  |

### **3.1.8 Características de las familias con hijos superdotados: conclusiones**

Después de haber realizado un minucioso análisis de la literatura que ha investigado diferentes aspectos sobre las características de familias con hijos superdotados, nos encontramos en disposición de resumir las principales conclusiones y peculiaridades de estas familias.

Desde una perspectiva ecológica, que es la abordada por este trabajo, además del contexto familiar, otras variables de personalidad, y otros contextos, como el escolar, van a influir en el desarrollo del niño. Antes de resumir las características de las familias con hijos superdotados, me referiré brevemente a estas variables personales y escolares, con el fin de ofrecer una visión más completa de las influencias ambientales en el desarrollo. Finalmente resumiré con mayor amplitud la influencia del entorno familiar, o las características familiares de personas superdotadas.

Existen numerosos factores psicológicos de orden personal que van a influir en el desarrollo del individuo. En general los niños superdotados se involucran más en actividades estimulantes y son muy curiosos y observadores. Estas características personales harán que aprendan más y mejor y que su desarrollo sea más rápido. Los niños que más estímulos ambientales demandan, tanto de sus padres como de sus profesores, aprenderán más.

Otras variables personales que Van Tassel-Baska y Olszewski-Kubilius (1989) consideraron influyentes en el desarrollo del talento son:

- Los mecanismos de autorregulación interna, por ejemplo, el control de los impulsos y una actitud positiva frente a la adversidad.
- La motivación de logro y el compromiso con la tarea.
- Un autoconcepto y autoestima positivos.



- La disciplina, la persistencia, y el uso constructivo del tiempo libre.

Estudios de autoras como Díaz (1998) corroboran la hipótesis anterior mostrando como estudiantes superdotados, que fracasan en la escuela, tienen características personales contrarias a las expuestas anteriormente:

- Bajo autoconcepto.
- Resistencia a las presiones de los adultos.
- Oposición.
- Agresión reprimida.
- Locus de control externo.
- Falta de esfuerzo para conseguir acabar las tareas.
- Falta de habilidades de estudio.
- Miedo al ridículo o alienación.
- Estrategias inapropiadas de afrontamiento de problemas.
- Problemas de ajuste personal.

Las variables asociadas a la personalidad, de sujetos con talento que triunfan en la vida, han sido observadas en personas provenientes de todas las clases sociales y culturales. Numerosos estudios analizados en capítulos anteriores de este trabajo, han comprobado que sin importar la clase social a la que se pertenece, ciertas características de personalidad, están correlacionadas positivamente con el éxito escolar y/o social.

Podríamos hipotetizar que éstas características personales son aún más importantes en individuos que viven en condiciones sociales de riesgo, ya que tendrán que hacer frente a problemas mayores y enfrentarse a situaciones más conflictivas que sin una personalidad fuerte y bien desarrollada serían difíciles de manejar. Estamos haciendo referencia a lo que DeVos (1967) denominó "estrategias secundarias" cuya misión es protegerles de la presión de sus compañeros y otras fuentes detractoras de la comunidad en la que viven.

Otra característica personal que algunos autores han creído estaba correlacionada con la inteligencia y creatividad podría ser la enfermedad mental, sin embargo, en contra del mito, de que la locura acompaña regularmente al genio, en el estudio de Goertzel et al. (1978) se comprobó que es muy difícil compaginar el desarrollo del talento con enfermedades mentales graves. No parece, según estos autores, que ocurra lo mismo con la enfermedad física, así como la enfermedad mental frena el proceso creativo, la enfermedad física, puede proveer del tiempo necesario para la contemplación y la lectura que un joven introspectivo necesita. La enfermedad física aparta al joven de su grupo de compañeros, y esta soledad parece ser una parte necesaria para la persona eminente.

Otro contexto muy importante para el desarrollo del talento es la escuela. Existen muchas variables dentro de esta institución que van a influir en el desarrollo del niño. Entre ellas podríamos mencionar variables como el número de alumnos por aula, los recursos disponibles, el modelo educativo, la interacción profesor-alumno, el acceso a diferentes opciones o métodos educativos, la atención a las necesidades individuales, etc.

La influencia escolar también tendrá un peso mayor en aquellos niños que proceden de estratos socioculturales bajos, porque actuará de alguna forma como compensación de la falta de recursos, estímulos y oportunidades educativas que estos alumnos no podrían encontrar de otra forma en su entorno social más cercano, su familia y su vecindario.

Si hacemos ya referencia al contexto familiar, objeto de estudio de esta investigación, se sabe que en las familias que existen factores de riesgo, como el desempleo, la enfermedad, el bajo nivel educativo de los padres, el divorcio, el pertenecer a minorías étnicas, etc., los hijos tendrán mayores problemas para desarrollarse. Sin embargo, autores como Sameroff, Bartko, Baldwin, y Baldwin (1998) comprueban que no son los factores aislados los que hacen que existan diferencias entre individuos,

sino la constelación de riesgos en la vida de cada familia. Cuantos más riesgos acumule una familia mayores dificultades encontrarán los hijos para su desarrollo.

En la revisión bibliográfica sobre familia e inteligencia se han estudiado diferentes tipos de investigaciones:

- "Familia e inteligencia": estudios sobre familias, de clase media y media-alta, con hijos que han sido diagnosticados como superdotados debido a su alta capacidad intelectual, medida por los tests de inteligencia, y que consiguen buenas calificaciones escolares.
- "Familia, inteligencia, fracaso y/o abandono escolar": Estudios actuales sobre jóvenes diagnosticados como superdotados por los tests de inteligencia, pero con bajo rendimiento e incluso fracaso escolar y que en casos extremos abandonan la escuela.
- "Familia, inteligencia y clase social desfavorecida": estudios actuales sobre jóvenes diagnosticados como superdotados con alto rendimiento escolar, que proceden de ambientes sociales y culturales con pocos recursos.
- "Familia y logros": estudios sobre adultos superdotados que han realizado grandes contribuciones a la sociedad con su obra, dentro de sus diferentes campos de estudio, han logrado el éxito y el reconocimiento público.
- "Familia y creatividad": estudios sobre familias con hijos creativos.
- "Familia y mujer superdotada": estudios que tratan sobre las características familiares de mujeres superdotadas.

He creído conveniente revisar diferentes estudios sobre el tema para poder contrastar sus resultados y obtener así conclusiones más fiables y extensas acerca de las características familiares que afectan al desarrollo del talento. Si estudiáramos sólo las características familiares de personas superdotadas que consiguen el éxito y grandes logros académicos, no podríamos contrastar con aquellos factores e

influencias familiares que funcionan en detrimento del desarrollo del talento.

Como se comentaba al principio de esta revisión bibliográfica, debido a la heterogeneidad y diversidad de las investigaciones y familias estudiadas, no se puede llegar a conclusiones que nos permitan generalizar ciertas características en familias con hijos superdotados, pero sí podríamos establecer un perfil claro que parece común a muchas de las familias estudiadas en las diferentes investigaciones.

Dentro de este perfil familiar se han estudiado cuatro dimensiones: datos demográficos, clima familiar, valores transmitidos por los padres y valores modelados por los padres, sobre los que a continuación se extraen las conclusiones más importantes.

#### **5.1.8.1 Datos demográficos**

En muchos de los estudios revisados las familias, con hijos superdotados, se caracterizan por que éstos ocupan una posición especial en la familia, normalmente son el nacido en primer lugar o hijos únicos.

Existe amplia evidencia en la literatura revisada que un porcentaje inusualmente alto de personajes superdotados y niños con alta capacidad intelectual han nacido en primer lugar o son hijos únicos.

Otra característica de carácter demográfico de las familias con hijos superdotados es que se trata en general de familias con pocos hijos, donde el patrón más típico es de dos hijos por familia.

Algunos de los estudios revisados han indicado que los padres con hijos superdotados tendía a tener su primer hijo a una edad más alta que la media. Así autores como Terman (1925), Hollingworth (1942), y Gross (1993) sugirieron que estos padres más mayores podrían contribuir a que sus hijos crecieran en un

ambiente más seguro, estable psicológicamente, y que les ayude a desarrollar al máximo su potencial intelectual. Los padres más mayores pueden tener una situación financiera más estable que facilite una mejor educación para sus hijos.

Otra característica demográfica interesante a reseñar, sobre los datos estudiados, es que los adultos eminentes y niños con talento no siempre son criados por sus dos padres, en muchos casos es solamente la madre la que cría y educa a estos niños. Autores como Albert (1971) han sugerido que el hecho de perder al padre puede ser significativo para estudiantes con talento, ya que hace que estas personas maduren psicológicamente desde edades tempranas. Otra posible explicación es que esta interrupción, en el proceso de identificación padre-hijo, puede contribuir a una mayor libertad psicológica que permita una producción creativa más amplia y rica en el niño.

Podríamos concluir indicando que los factores demográficos, aunque a primera vista podrían parecer poco importantes para el desarrollo del talento, son indicadores de procesos psicológicos y condiciones ambientales a tener en cuenta que pueden contribuir tanto de forma positiva, como negativa al crecimiento y desarrollo de individuos superdotados. (Olszewski, Kulieke y Buescher, 1987)

### **5.1.8.2 Clima Familiar**

En el clima familiar se incluye el estilo de educación, la comunicación familiar y las actitudes de los padres hacia los hijos.

No se puede afirmar que el clima familiar de personajes eminentes haya sido siempre feliz, en el estudio de Goertzel et al. (1978) un alto número de participantes, el 44%, describió el clima de sus hogares como infeliz.

Algunos estudios como los de Albert y Runco (1986), documentaron que las relaciones familiares de personajes creativos eran tensas y menos armoniosas entre sus miembros.

Entre las explicaciones ofrecidas a este hecho, el porqué relaciones más tensas o distantes pueden facilitar el desarrollo de la creatividad, están algunas que son similares a las ofrecidas en el caso de la pérdida de uno de los progenitores: los niños al estar libres de lazos de afecto hacia otros miembros familiares pueden desarrollar mayor libertad personal y de expresión.

Sin embargo aunque parte de la literatura revisada sugiere que los hogares de personajes eminentes pueden ser infelices o tener relaciones familiares tensas, también se sugiere que estos hogares, tienen otras características positivas: son seguros y apoyan los intereses y necesidades de sus hijos de algún modo. Parece poco probable, según Sameroff (1998), que hogares extremadamente conflictivos, o que reúnan una gran constelación de riesgos, puedan garantizar el desarrollo intelectual o creativo.

Los estudios sobre alumnos superdotados que fracasan en la escuela, parecen confirmar la afirmación anterior. En estos estudios se puede comprobar que el clima del hogar de estos niños no solamente es inconsistente, tenso, e infeliz, sino que además no existe un ambiente de independencia y apoyo familiar necesario para el desarrollo del talento, y en muchos casos, los padres carecen de las habilidades necesarias para educar a sus hijos.

Sin embargo, los estudios centrados sobre "niños" superdotados, parecen sugerir que el clima emocional de estos hogares es feliz, con mayor cohesión familiar y menor conflicto que en hogares de niños considerados de la media.

Lo que podríamos concluir sin lugar a dudas es que a pesar de que el ambiente o clima familiar puedan ser descritos como infelices, por algunos individuos superdotados, el apoyo familiar y la implicación en las actividades de los hijos son características comunes de las familias con hijos superdotados, citadas en un porcentaje muy alto de los estudios revisados.

Si se comparan los padres con hijos superdotados con alto rendimiento con aquellos con hijos superdotados que tienen bajo rendimiento, los primeros dedican más tiempo a las actividades escolares de sus hijos, les animan más a ser independientes a la hora de completar sus deberes, y apoyan emocionalmente sus esfuerzos.

Otra característica de las familias con hijos superdotados es que estas conceden a sus miembros la independencia necesaria para su desarrollo.

### **5.1.8.3 Valores transmitidos por los padres**

Dentro de este apartado hemos estudiado diferentes valores que los padres transmiten a sus hijos, expectativas que tienen para ellos, tipos de ocupaciones culturales e intelectuales que las familias practican, y actividades realizadas durante el tiempo libre o de ocio.

En todos los estudios revisados sin excepción se ha encontrado que las familias con hijos superdotados que consiguen un alto rendimiento académico y/o el éxito social tienen altas expectativas para sus hijos, valoran el trabajo duro y la educación, practican actividades de carácter cultural e intelectual y ocupan su tiempo libre en actividades productivas.

Como contrapunto, podemos observar que en los estudios de familias con hijos superdotados y con un bajo rendimiento académico, las familias muestran expectativas inapropiadas, teniendo algunas de ellas bajas aspiraciones para sus hijos, en general son familias que no se implican en actividades culturales ni escolares y que no realizan actividades productivas en su ocio o tiempo libre.

El alto rendimiento de una persona en su área de estudio es más fácil que ocurra cuando al menos uno de los padres es un buen modelo de trabajo duro e incita al hijo a que también lo sea. En nuestra cultura, según investigaciones sobre el tema, es la madre la que más a menudo ejerce este papel.

Los personajes eminentes estudiados proceden normalmente de familias que valoran el logro, tienen altas expectativas y creen en el potencial de sus hijos. Estas personas pueden provenir tanto de familias con un alto nivel educativo, como de otras que no lo tienen. No obstante todos ellos provienen de familias que valoran el logro y el trabajo duro.

Los padres con hijos que son identificados como superdotados creen que hay que realizar el trabajo antes que el juego, desaprueban la pérdida de tiempo, la realización del trabajo de una forma descuidada, y el eludir responsabilidades.

En diversos estudios revisados entre ellos, Bloom (1985), Gross (1993), Terman (1925), los padres tenían aficiones como la carpintería, jardinería, deportes, leer, tocar instrumentos musicales, o la fotografía. A los niños en estas familias no se les permitía estar aburridos o pasivos. Los padres eran modelos de lo que predicaban y así tenían un mayor efecto sobre las actitudes de sus hijos.

La poderosa influencia de las expectativas paternas se puede comprobar en todos los niveles socioeconómicos. En los estudios sobre familia y clase social desfavorecida, se ha encontrado que las familias juegan un papel esencial, monitorizando el trabajo de sus hijos y animándoles a esforzarse para conseguir lo que sus padres no pudieron debido a sus circunstancias socioeconómicas.

Algunas personas creen que los niños superdotados son conducidos por padres muy ambiciosos que les hacen destacar muy jóvenes, sin embargo, esto en lugar de ayudar al desarrollo del talento podría llegar a crear adolescentes resentidos. La combinación entre altas expectativas, cariño y apoyo incondicional son necesarias para un óptimo desarrollo.

#### **5.1.8.4 Valores modelados y sugeridos por los padres**

En este apartado se revisaron variables como la introducción temprana dentro del área de desarrollo del talento, y la



dotación e información de recursos educativos tanto en el hogar como fuera del mismo.

Podríamos decir que otra característica acerca de las familias con hijos superdotados es que estos niños crecen en "ambientes ricos en estímulos".

Los niños superdotados generalmente crecen en ambientes con estímulos variados y que fomentan el interés del niño. Estos hogares suelen estar repletos de libros que los padres comienzan a leerles desde una edad muy temprana, participando ya con ellos en discusiones sofisticadas.

El nivel educativo de los padres desempeña un importante papel en el desarrollo educativo de los hijos, los padres con un nivel educativo alto en la mayoría de las ocasiones intencionalmente proveen a sus hijos de un ambiente rico en estímulos. Pero las familias con hijos superdotados no necesariamente tienen que tener un nivel educativo alto.

La superdotación como se ha podido comprobar, en alguno de los estudios revisados con anterioridad, se puede desarrollar en familias sin mucho dinero, siempre que éstas valoren la educación. En familias con pocos recursos económicos de niños diagnosticados como superdotados, se han encontrado padres responsables y estimulantes y que proveen de oportunidades educativas a sus hijos.

Porque la familia no es la única influencia posible en el desarrollo del niño, se puede dar el caso de que en familias modélicas pueden crecer hijos que fracasan en la vida, y en familias en condiciones de desventaja social y económica pueden florecer el genio y el talento.

Aunque se podría afirmar que proporcionalmente, los padres con pocos recursos económicos tienen menos probabilidades de proveer ambientes ricos en estímulos para sus hijos, que los padres que viven en situaciones más desahogadas económicamente. Es por esta razón que en los programas para niños superdotados

existe una proporción considerablemente más alta de chicos pertenecientes a las clases media y media-alta, que a la clase baja.

Podríamos concluir diciendo que las familias con hijos superdotados se caracterizan por:

- La posición especial del hijo superdotado que suele ser el nacido en primer lugar o hijo único.
- Se trata en general de familias pequeñas con una media de 2 hijos.
- El clima familiar es favorable, aunque esto no quiere decir que esté exento de conflictos, pero en general se apoya de un modo incondicional a los hijos.
- Se trata de familias con altas expectativas de logro para sus hijos.
- Estas familias proveen a sus hijos con ambientes ricos en estímulos.

### **3.2 Influencia de la Superdotación en la Familia.**

Una vez estudiadas las características de las familias con hijos superdotados, y de comprobar como éstas influyen positiva o negativamente en el desarrollo del hijo, analizaremos cómo influye el hijo superdotado en la familia y que necesidades familiares crea. Desde una perspectiva ecológica el análisis interactivo de las dos realidades es necesario, para lograr una mejor comprensión del fenómeno estudiado.

Si consideramos que la familia es un sistema, la presencia de uno o más hijos superdotados afecta a todo el contexto familiar, que tiende a buscar un nuevo equilibrio, porque como ya se comentó, la familia es un sistema abierto y dinámico. La relación entre padres e hijos es tan estrecha que cualquier cosa que afecte a uno de ellos, afectará en cierta medida a los demás, que tenderán a buscar un nuevo equilibrio en sus relaciones.

Todo el tema relacionado con las "etiquetas" es complejo y multifacético. Hobbs y Cornell (citados en Colangelo 1988), pensaron que el dilema con las etiquetas es que por un lado son necesarias para clasificar a los jóvenes de acuerdo con sus necesidades de aprendizaje, pero por otro, el niño a menudo se llega a identificar con la etiqueta.

"Muchos autores han destacado la importancia de las etiquetas sociales, que influyen en nuestras percepciones de la persona y en nuestra interacción con ella. Se ha prestado mucha atención a las etiquetas negativas, pero el poder de las etiquetas positivas<sup>1</sup> ha pasado desapercibido. Sin embargo ambas modelan de la misma forma, el comportamiento social" (Cornell, 1984)

Según Colangelo y Brower (1987), los efectos adversos de las etiquetas de los estudiantes de educación especial, han sido

---

<sup>1</sup> Ser superdotado puede tener la connotación de excelencia, sabiduría, y poder.

ampliamente difundidos. Los efectos de etiquetar a un niño como superdotado (típicamente visto como una etiqueta positiva), pueden llegar a ser más problemáticos. Porque a pesar de sus cualidades positivas, esto no asegura su aceptación o aprecio. La sociedad en general y los colegios en particular son ambivalentes hacia la superdotación. Ambos la admiran y envidian, y desconfían.

Existen pocos estudios que hayan tratado sobre el significado psicológico de la etiqueta de superdotado y sus posibles repercusiones en el entorno familiar, aunque no cabe ninguna duda de que esta etiqueta tiene fuertes efectos en la dinámica familiar.

Según Freeman (1985), los poderosos efectos de la etiqueta pueden verse en las controversias acerca de la capacidad muy elevada (si existe o no, qué hacer al respecto) y respecto al niño en particular, que pueden crear una presión emocional, perjudicando las percepciones y expectativas hacia él, propias y de los demás.

La investigación sobre los efectos de la etiqueta de superdotado está mezclada. La etiqueta provoca reacciones positivas, negativas y neutras.

Inicialmente no todos los padres reciben con satisfacción la sospecha o confirmación de que tienen un hijo con características excepcionales, aunque pasado el primer temor suelen sentir satisfacción. (Freeman, 1985; Silverman, 1991; Terrasier; 1985; Verhaaren, 1991)

Esta actitud inicial puede explicarse por la necesidad de consonancia, de conocer y comprender cómo son y qué esperan de sus hijos, y el niño superdotado, el genio deformado en la mente popular, produce inseguridad y miedo. Cuando comprenden que es un hijo más, pero que puede y debe aspirar a altos rendimientos, suelen pasar del temor, al íntimo orgullo.

Cornell (1984) encontró en su estudio tres hallazgos significativos:

- Al etiquetar a un niño de una familia como superdotado, implícitamente se etiqueta a los otros hermanos como "no superdotados"
- El término puede inflar la autoestima de los niños así denominados, de este modo los hermanos no superdotados, de estas familias, presentan más desajustes emocionales que otros que no tienen hermanos superdotados.
- Otros podrían responder de forma negativa al niño así etiquetado, por pensar que este término tiene connotaciones elitistas.

En general los padres desean tener hijos normales porque creen que así tanto ellos como los propios hijos tendrán menos problemas en la vida. Cuando un hijo destaca, hay padres que tienden a resaltar sobre todo sus errores y defectos por miedo a que se sienta superior. Esta actitud puede crear en el hijo sentimientos de inseguridad y baja autoestima.

Otras veces se acepta de modo natural al superdotado desde el primer día, actitud positiva que hace que los hijos desarrollen su inteligencia sin ningún tipo de limitaciones.

Existen también familias que simplemente ignoran o niegan la capacidad de su hijo, a pesar de lo importante que es para el desarrollo, la estimulación temprana y el apoyo familiar. Si estos chicos no encuentran un apoyo exterior, tendrán dificultades para desarrollarse adecuadamente. Si lo encuentran y no pueden recibir además el apoyo o la comprensión de su familia, se les presentará un conflicto: apostar por valores ajenos a su medio familiar y desarrollar su potencial o renunciar a esta legítima posibilidad, para ser aceptado. (Jiménez, 1994)

Así mientras muchos padres temen manifestar que su hijo es superdotado por temor a ser mal comprendidos. Otros utilizan el término y lo ven muy importante para que los educadores

reconozcan las habilidades de sus hijos y les proporcionen una educación acorde a sus necesidades.

Las primeras impresiones que los padres tienen sobre su hijo superdotado son que es "diferente", lo que inmediatamente le convierte en un niño especial. Empiezan a darse cuenta de algunos comportamientos como, que es muy observador, pregunta cosas poco comunes para su edad, tiene un lenguaje muy rico, aprende con mucha rapidez... A los padres les resulta imposible no percatarse de las características de su hijo, que demuestra una habilidad entusiasta al evaluar su contexto, está atento a todo lo novedoso y demuestra una buena memoria, al mismo tiempo que tiene respuestas rápidas acompañadas de juicios rigurosos y precisos.

Desde muy pequeños, los niños con alta capacidad intelectual presentan una serie de características -precocidad, perseverancia, motivación, interés, capacidad lógica y de razonar, etc.- que les hace diferentes a sus iguales y que sorprenden al adulto. Esto no significa que sean comprendidos y aceptados. Los padres, hermanos y educadores pueden observar con impaciencia, miedo, antipatía e incluso rechazo sus razonamientos, preguntas, e intereses, que ellos plantean de modo natural. Algunos padres perciben la etiqueta de superdotado como una carga.

Cuando los padres están de acuerdo sobre la etiqueta de superdotado para su hijo, normalmente ésta va a servir de justificación para hacer más demandas al colegio y para aumentar las expectativas y aspiraciones de los padres con respecto hacia su hijo, al que también le consentirán más comportamientos inadecuados. (Fisher, 1981)

Según Sapon-Shevin (1987) aunque las respuestas de los padres a la etiqueta de superdotado difieren significativamente, el mismo proceso de etiquetar trae consigo cambios significativos en las percepciones de la mayoría de los padres. Dos tercios de los participantes de su muestra dijeron que el conocimiento de que su hijo era superdotado les había llevado a

alterar sus expectativas hacia el niño, algunas relajándose y otros aumentado el nivel de las mismas.

Según Carandang (1992), la reacción inicial de los padres a la etiqueta varía mucho, desde la incredulidad al sentimiento de orgullo y desde el sentimiento de temor y excitación al de alegría y confianza, pero sobre todo muchos padres experimentan un gran sentimiento de responsabilidad y de sentirse perdidos.

Existen pues reacciones de ambivalencia entre los padres sobre el significado de la etiqueta de "superdotado". Muchos, niegan que su hijo lo sea y otros se sienten especialmente orgullosos.

La reacción general de los padres a la etiqueta de "superdotado" es similar a la de los padres con hijos con dificultades de aprendizaje, "el niño es diferente", esto les crea preocupaciones sobre el ajuste social y la felicidad de su hijo.

En Europa, el estereotipo del superdotado es bastante negativo, asociando la superdotación con "dificultad", de forma que los padres y profesores de niños excepcionales esperan y de este modo encuentran, con frecuencia problemas emocionales.

A los padres, según Colangelo (1988), generalmente les preocupa si ser etiquetado como "superdotado", causará problemas a sus hijos con sus profesores y otros compañeros.

En la Tabla 4 se hace un resumen de los principales efectos que la etiqueta "superdotado" produce en las familias.

Tabla 4

Efectos que la etiqueta "superdotado" produce en las familias

|  |  |
|--|--|
| <p><b>ANSIEDAD</b></p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sentimientos de responsabilidad y de sentirse perdidos.</li> <li>▪ Inseguridad y miedo por no saber responder a las demandas del hijo.</li> <li>▪ Preocupación sobre el ajuste social y emocional del hijo.</li> <li>▪ Preocupación sobre la incomprensión y aceptación social de otros.</li> </ul> |
| <p><b>SENTIMIENTOS POSITIVOS</b></p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Satisfacción y orgullo.</li> <li>▪ Aceptación de las diferencias de su hijo.</li> </ul>   |
| <p><b>SENTIMIENTOS NEGATIVOS</b></p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Falta de aceptación de las diferencias individuales de su hijo, prefieren que este se acomode a la norma y que no destaque.</li> <li>▪ Ignorar y negar la capacidad del hijo.</li> <li>▪ Remarcar los errores del hijo para que no se crea superior.</li> </ul>                                     |
| <p><b>SENTIMIENTOS QUE AFECTAN A LAS RELACIONES FAMILIARES Y ESCOLARES</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sentimientos de inferioridad en los hermanos no superdotados.</li> <li>▪ Aumento de las expectativas y aspiraciones de los padres con respecto al hijo.</li> <li>▪ Consentir comportamientos inadecuados al niño.</li> <li>▪ Aumento de las demandas que se hacen al colegio.</li> </ul>            |



El problema con etiquetar es que actitudes estereotipadas y creencias asociadas a la etiqueta pueden ser falsamente atribuidas a cada persona etiquetada. Esto cambia el modo en que otros interactúan con esta persona e influencia a las percepciones que la persona tiene sobre sí misma.

Algunos padres tienden a utilizar el término superdotado sin ninguna inhibición, para referirse a su hijo. Esto parece desaconsejable, debido a que este término tiene poderosas connotaciones y puede ser utilizado en sentido muy amplio. Por ejemplo, sin darse cuenta, los padres pueden empezar a interpretar muchos aspectos del comportamiento de su hijo como un reflejo de su superdotación: despierto y sociable para unos, aunque absorto y tímido para otros, exigente, intolerante y perfeccionista para algunos, aunque cooperativo y flexible para otros. Obviamente rasgos tan contradictorios no pueden ser a la vez característicos de la superdotación.

En lugar de esto, los padres deben reconocer a su hijo individualmente, y evitar el mal uso del término superdotado como una explicación de la personalidad del niño. Explicar el comportamiento del niño en función de que es superdotado es realmente una barrera para que los padres comprendan a su hijo como un individuo único.

En contraste con los padres que usan la etiqueta con toda libertad, existen otros a los que no les gusta utilizarla. Es impresionante comprobar como estos padres reflexionan y piensan. Ellos son conscientes del talento de su hijo, del que se sienten muy orgullosos, pero piensan que el término superdotado no tiene una finalidad útil. Pueden reconocer las necesidades que su hijo tiene y decidir mandarle a programas especiales o colegios privados, sin tener que etiquetarle directamente como superdotado.

“Como padres, tendemos a aceptar la etiqueta de superdotado de los profesionales de forma poco crítica, y a conferirle significados y propósitos que interfieren en la relación con nuestros hijos. Necesitamos ser conscientes de nuestras

propias reacciones sobre el concepto de superdotación, y evitar los peligros de idealizar al niño. Reconocer sus talentos y habilidades es importante para proporcionarle una educación adecuada. Reconocer al niño como una persona valiosa y única a pesar de sus talentos y habilidades, es esencial para el desarrollo de un ambiente familiar sano" (Cornell, 1984)

Parece ser que los problemas surgen cuando a la etiqueta se le da mucho énfasis en la familia.

Es curioso constatar que las reacciones descritas con anterioridad, son muy parecidas a las manifestadas por las familias de niños deficientes. Los padres de niños superdotados también necesitan asistencia y orientación especial, debido a la excepcionalidad de sus hijos.

Según Tolan (1990), en principio, pocos padres se dan cuenta que su tarea es muy parecida en muchas cosas, a la de los padres con niños con graves dificultades de aprendizaje. Nuestro mundo no acomoda fácilmente las diferencias, y no importa que la diferencia sea percibida como un déficit o como superabundancia.

Todas las observaciones sugeridas sobre las actitudes de los padres a la etiqueta de superdotado, es un importante tema de estudio que podría estar relacionado con el ajuste emocional del niño. Es por tanto importante la orientación y formación a las familias sobre el significado de este término.

Cornell y Grossberg (1989) sugieren que pueden existir problemas de ajuste en el niño cuyos padres se enfocan excesivamente y usan muy a menudo el término superdotado para denominar a su hijo. En su estudio con 83 familias, aproximadamente un cuarto de estos padres indicó no usar el término superdotado para referirse a sus hijos. Curiosamente estos niños presentaban un mejor ajuste emocional que sus compañeros también superdotados cuyos padres usaban el término con mucha frecuencia. Probablemente estos últimos presionan excesivamente a su hijo, lo que tiene como resultado problemas

de ajuste social. Desde otra perspectiva, también se podría hipotetizar que aquellos padres que prefieren no utilizar el término superdotado desarrollan una relación más sana con sus hijos que se preocupan del desarrollo completo de los mismos sin centrarse únicamente en el desarrollo intelectual.

El término superdotado no puede ser tenido en cuenta solamente como un adjetivo que influenciará la educación que el niño recibirá, o una descripción para ser admitido a ciertos programas escolares, el estudio de Cornell y Grossberg pone de relieve que este término tendrá también implicaciones familiares que es necesario tener en cuenta.

Como psicólogos y educadores, dice Cornell (1984), en nuestro interés sobre las habilidades y talentos del niño, nos hemos centrado en exceso en la superdotación y hemos dejado a un lado muchos aspectos del niño como niño. Hemos ignorado los efectos que tiene la etiqueta de superdotado, y no hemos sabido reconocer su influencia en la familia.

En su artículo, Meckstroth (1992), expone que el proceso de reconocer cualidades de superdotación en un niño provoca todo un rango de respuestas en la familia, afectando a los roles y relaciones de todo el sistema familiar que intenta acomodar este nuevo hecho, y cada miembro de la familia reacciona diferente debido a su particular temperamento, personalidad, interés y habilidades.

Si el modo en que los padres interpretan la etiqueta de superdotado es importante en las reacciones y comportamientos que presentan posteriormente, la información sobre el concepto de superdotación que se les transmita va a ser crítica. Si en el proceso de identificación no se les da suficiente información a los padres, estos acudirán a otras fuentes de consulta, si es que tienen medios y recursos para ello, y si no sentirán una gran confusión.

Cuando los profesionales informan a los padres de que su hijo es superdotado, comparten con ellos una información que a

veces utiliza términos del argot profesional difíciles de entender para los padres; lo mucho o lo poco que se les transmite a las familias, y la exactitud de la información que se comparte con ellas, tendrá un efecto significativo en su comprensión, percepciones y actitudes hacia la superdotación, y lo que es más importante hacia sus hijos. Este entendimiento del término afectará a la forma de relacionarse con sus hijos, con otros niños que no sean superdotados, a las demandas que le hagan al colegio, y a su manera de asociarse con otras personas para incrementar la calidad educativa. El proceso de identificación se debería hacer con una especial sensibilidad y preocupación sobre su posible incidencia posterior en la dinámica familiar.

Comprender que significa y que no significa ser superdotado es esencial para que los padres puedan apoyar y educar a sus hijos.

Psicólogos y educadores, deberían anticipar las dificultades inmediatas de los hermanos y padres, cuando un niño es diagnosticado como superdotado, es importante que conozcan y entiendan los problemas básicos a los que éstos se enfrentan.

La Tabla 5 presenta algunas recomendaciones para que el término superdotado no repercuta de forma negativa en la familia ni en el desarrollo de sus hijos con alta capacidad intelectual.

Tabla 5  
 Recomendaciones para evitar el impacto negativo del término  
"superdotado"

|                             |   |
|-----------------------------|---|
| <p><b>PROFESIONALES</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los padres con hijos superdotados necesitan orientación especial debido a la excepcionalidad de sus hijos.</li> <li>▪ Psicólogos y educadores deberían conocer las implicaciones que la etiqueta "superdotado" puede tener en el entorno familiar para poder orientar adecuadamente a estas familias.</li> <li>▪ La información que se transmite a los padres durante el proceso de identificación tendrá un efecto significativo en su comprensión, percepciones y actitudes hacia la superdotación, y lo que es más importante hacia sus hijos.</li> </ul> |
| <p><b>FAMILIAS</b></p>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Es importante conocer que el niño es superdotado para proporcionarle una educación adecuada y para entender mejor sus diferencias con respecto a sus iguales.</li> <li>▪ Los padres no deberían utilizar el término superdotado para explicar la personalidad de su hijo, ya que cada persona es única y diferente.</li> <li>▪ Centrarse demasiado en la superdotación del hijo y en su desarrollo intelectual dejando de lado otros aspectos importantes de su educación integral puede ir en detrimento del niño.</li> </ul>                               |

En los capítulos siguientes se presenta una síntesis sobre la influencia que la superdotación tiene en las relaciones familiares. Este resumen refleja diferentes situaciones dentro del contexto familiar, así como la descripción de la interacción entre la familia y otros contextos cercanos e importantes para el desarrollo del niño, la escuela y la comunidad. Se trata de ofrecer dentro de un enfoque "ecológico" el mayor número de contrastes posibles, que nos permita comprender mejor las características de las interacciones ambientales, en especial las familiares, en el desarrollo del talento.

Los temas tratados serán los siguientes:

- "Vida Familiar" relaciones entre los diferentes miembros de la familia.
- "Familia y Vida en Comunidad" necesidades de las familias con hijos superdotados dentro de su entorno más inmediato.
- "Familia, Educación y Escuela" repercusiones que tiene para la familia, el tener un hijo superdotado, en sus relaciones con la escuela.

Para realizar esta síntesis se han revisado exhaustivamente todos los documentos encontrados con relación a este tema posteriores a 1980. Las conclusiones obtenidas por todos estos estudios nos aportan datos importantes con respecto a la influencia de la superdotación en las relaciones familiares, sacando a la luz muchos de los problemas y preocupaciones comunes a gran parte de estas familias.

### **3.3 Relaciones familiares**

Solamente si comprendemos la dinámica de las interacciones familiares, que se da en los hogares con hijos excepcionales, podremos orientar adecuadamente a estas familias.

La investigación de las interacciones entre los miembros de la familia fue reduccionista en un primer momento, porque analizaba únicamente los lazos biológicos que unían a la madre con su hijo, olvidándose casi por completo de la importancia que podía tener para el desarrollo del niño la interacción de éste con los otros miembros de la familia.

Posteriormente este modelo conoció tres momentos de avance, el primero cuando se dejó de considerar la relación madre-hijo en un sentido unidireccional, para analizar la interacción entre ambos de un modo circular, el segundo al incorporar la figura del padre a la investigación de la interacción familiar, y el tercero se produjo al analizar el grado de acuerdo entre los miembros familiares en cuanto a expectativas, valores, actitudes o percepciones, ya sea entre los esposos o entre padres e hijos o entre hermanos.

En el pasado se ha supuesto a menudo que, dentro de los límites de la dotación genética, es la conducta de los padres la que de alguna manera moldea el desarrollo del niño. En psicología han existido una serie de enfoques que han partido de este supuesto implícito. En cambio, el criterio más reciente es que padres e hijos se influyen recíprocamente. Esto quiere decir que los padres actúan de cara al niño y por tanto pueden influir en su desarrollo, pero cada niño es diferente desde el momento de su nacimiento y su conducta influye también en la de los padres. Su relación puede ser considerada un sistema estrechamente articulado de tal forma que el desarrollo no puede entenderse si se examina la conducta de los padres o la del niño por separado. Este enfoque ha llevado a la conclusión de que un desarrollo satisfactorio es un proceso mutuo, a continuación se estudiarán las relaciones familiares desde este enfoque.

Como hemos visto existen diferentes aspectos para las familias con hijos superdotados que son complejos e intensos. El proceso de reconocer las cualidades de superdotación en un niño evoca un rango de respuestas familiares que afectan a los roles y relaciones de la familia entera como sistema, ya que la vida familiar intenta acomodarse a la superdotación del niño.

Cada uno de sus miembros reaccionará de forma diferente debido a su particular temperamento, personalidad, intereses y habilidad. En algunos casos existen otros factores que complicarán más el reconocimiento y la acomodación a la superdotación, como son factores raciales, étnicos, económicos, geográficos, de género y edad afectarán a la forma de recibir la superdotación en la familia, con aceptación o resentimiento.

Cualquier alteración que se produzca en el sistema familiar, repercutirá en cada uno de sus miembros. Desde este punto de vista el niño como individuo dentro del sistema familiar, no se puede estudiar aislado; debe ser estudiado en el contexto de este sistema. Aunque es necesario desde un punto de vista expositivo comentar uno a uno los diferentes subsistemas familiares, debemos recordar que esta separación es artificial.

Solamente a través de una película podríamos representar adecuadamente la compleja interacción dinámica que se produce dentro del seno familiar. En el texto escrito nos debemos conformar con seguir una secuencia lineal y fragmentada de las diferentes interacciones que se producen en la familia, pero no debemos olvidar que todas ellas forman una globalidad indivisible.

La familia está compuesta de varios subsistemas, como el marital, el fraterno y el paterno-filial. La condición percibida de un hijo superdotado afecta no solamente al padre, a la madre o a los hermanos, sino también a la interacción entre ellos. La familia considerada como un sistema social es una organización de individuos con un intercambio dinámico entre sus diferentes miembros y también con el ambiente que les rodea.



Las relaciones que se dan en el seno de la familia son de vital importancia, pues mientras que el colegio y otras organizaciones sociales intentan satisfacer las necesidades educativas del superdotado, el ajuste emocional y social que se dan como resultado de ser amado, se deben adquirir en la familia. (Sebring, 1983)

A continuación se expone como afecta la superdotación a las diferentes relaciones e intercambios que se dan en el sistema familiar:

- Alteración de los roles normales en la familia.
- Autoconcepto de los padres.
- Necesidad de realizar adaptaciones familiares.
- Relaciones padres e hijos.
- El rol paterno.
- Relación entre los padres.
- Relaciones entre los hermanos.

### **3.3.1 Alteración de los roles normales en la familia**

Según las conclusiones del estudio de Hackney (1981), los padres de niños superdotados experimentan cierta dificultad en diferenciar con claridad los roles paternos y los roles del niño, y tienen problemas en determinar si el chico debe ser tratado como niño o como adulto.

Debido a la alta capacidad del niño con talento para participar en discusiones familiares, a un nivel de adulto, los padres tienden a tratarle como a una persona más mayor y esto genera conflictos tanto para los padres como para el niño.

Uno de los padres que participó en el estudio de Hackney, comentó lo difícil que era mantener una relación padre-hijo en temas de disciplina debido a que el niño era tan adulto en otros sentidos. El niño superdotado puede tener una percepción mayor que sus padres, y utilizarla para manipularlos y manejarlos.

Otro padre del mismo estudio, comentó que la relación entre el niño y su hermana no era de iguales, él trataba de dirigir la vida de su hermana y de decirle lo que debía de hacer en todo momento.

En el estudio de Coleman (1982) las principales dificultades descritas por los padres fueron: "el mantenimiento de la disciplina y los problemas relacionados con el colegio".

El hecho de ser brillante, sensible e inteligente, puede llevar al niño superdotado a asumir un papel más autoritario y controlador, llegando a ser un "tercer padre" en el sistema familiar. Aunque esto tiene ventajas obvias para el niño y para los padres, finalmente tiende a deformar la autopercepción del niño con relación a sus habilidades sociales. Además, el conflicto puede surgir con facilidad cuando las personas se sienten confusas acerca de sus roles, o sino están de acuerdo con el rol asumido por otro.

Sin embargo es importante remarcar un aspecto a tener en cuenta, y es que la persona superdotada tiene a menudo valores diferentes a los valores familiares lo que le lleva a tener confrontaciones y conflictos con las personas que le rodean, entre ellas sus padres.

Según Khatena (1978) el niño superdotado es a veces dominado por fuerzas interiores de su creatividad que le llevan a hacer cosas más allá de su control.

Es más fácil evitar conflictos familiares si los padres entienden que los niños superdotados son más independientes a la hora de pensar que la mayoría de los niños de su edad y a veces realmente están analizando una petición y no sólo argumentando. Es necesario tener en cuenta esta consideración, sin por ello dejar que el niño haga en todo momento lo que quiera. Es necesario la existencia de unas normas familiares claras que "todos" deben cumplir.

### 3.3.2 Autoconcepto de los padres

Según Ross (1979) muchos padres de niños superdotados tienen problemas porque, como la mayoría de los padres, ellos están preparados para tratar con chicos "normales". Cuando el niño es excepcional, como en el caso de los superdotados, los padres experimentan confusión, inseguridad y ansiedad sobre su forma de actuar y sobre lo que pueden hacer para ayudarlo.

"El sentimiento más común es el de ansiedad por tener un hijo 'diferente' y no saber como tratarlo, provocando esta falta de recursos un cierto complejo en ellos." (Gordillo 1993)

Los padres de niños superdotados pueden sentirse acosados con sentimientos sobre su propia incapacidad, tanto en lo referido a dar el soporte emocional que un niño "diferente" puede necesitar, y/o de ser capaces de proporcionarle un entorno educativo lo suficientemente estimulante.

Además estas familias tienen que afrontar la falta de información sobre el tema de la superdotación; la hostilidad social encubierta o manifiesta hacia los superdotados intelectualmente; la falta de apoyo social para su diagnóstico y estimulación; la carencia de información sobre recursos válidos; y la inadecuación del sistema educativo para atender sus necesidades.

Muchos padres, del estudio de Hackney (1981), pusieron de relieve sus miedos, sus sentimientos de culpabilidad y la excesiva responsabilidad que sienten por tener un hijo superdotado. Ellos están acostumbrados a escuchar el mensaje, tanto si es real como si no, de que como su hijo es superdotado, tienen la especial responsabilidad de que desarrolle su talento tanto como sea posible, "tanto como sea posible", este objetivo es tan inalcanzable como poco definido. Es obvio que visto de este modo estos padres tienen muchas oportunidades de equivocarse.

Muy a menudo se sienten presionados a comprar enciclopedias, a realizar viajes, a comprar un ordenador mejor, a contratar a un tutor o a buscar tiempo para instruir a su hijo en matemáticas. Esto puede llegar a representar una forma de auto exigencia patológica, hasta el límite de que si no cumplen con todas estas expectativas, se dicen a sí mismos que se están quedando cortos en los recursos que ofrecen a sus hijos.

Es bueno que los padres intenten dar a sus hijos todo aquello que necesitan para desarrollarse. Sin embargo, cuando las familias carecen de recursos económicos para proveerles de todo aquello que consideran necesario, el niño superdotado puede sentir este problema financiero y desarrollar un sentimiento de culpabilidad al no adecuarse a las expectativas de sus padres.

Cuando uno de los padres asume el rol de mártir, sacrificándose de todo para el bien de su hijo superdotado, puede transmitir sentimientos de culpabilidad al niño.

Según Colangelo y Dettman (1983), el niño superdotado puede originar en los padres sentimientos de inadecuación. Los padres pueden sentir que no están preparados para apoyar emocionalmente a un niño "diferente" y también pueden sentir que no pueden proveerle de los recursos educativos o estimulación intelectual necesaria para ayudarlo a desarrollar sus únicas cualidades.

Para Wallace (1993), con frecuencia, los padres se dan cuenta de su falta de educación y sus hijos se enfrentan al dilema de actuar en un mundo completamente distinto al de sus padres.

Los padres deben pensar que no es necesario ser superdotado para atender a estos niños, lo que precisan, como cualquier niño, es comprensión, aceptación, apoyo, estímulo, ayuda, y cierta independencia para pensar por su cuenta. Condiciones con las que su desarrollo se beneficia extraordinariamente. La experiencia madura del adulto es un soporte de que carece el niño, por muy inteligente que sea.

Sería también razonable esperar problemas familiares en relación con la relativa diferencia entre las habilidades de los padres y de los hijos.

“Si los padres tienen una alta dotación intelectual esta disonancia y el problema potencial queda reducido... Cuanto mayor sea la discrepancia en dotación intelectual entre padres e hijos, mayor será el problema potencial y más importante la necesidad de orientación profesional” (Ross, 1979)

### **3.3.3 Necesidad de realizar adaptaciones familiares**

Muchas de las familias que participaron en el estudio de Hackney (1981), pusieron de relieve que su estilo de vida estaba fuertemente modelado por la presencia de su hijo superdotado. En general los padres de los niños superdotados están especialmente dedicados al desarrollo intelectual y social de sus hijos. Con demasiada frecuencia las familias tienen que hacer concesiones en sus vidas para acomodar las de sus hijos.

Estas adaptaciones surgen normalmente de un sentimiento de amor, comprensión, cuidado y compromiso. Pero también reflejan un sistema familiar en el que el niño es todo lo importante, en el que el sacrificio puede llegar a tomar proporciones extremas, y en el que el estilo de vida es vulnerable a cambios temporales o incluso permanentes. La pregunta “¿hasta qué punto debemos adaptarnos a las necesidades de nuestro hijo?” surgía una y otra vez, entre los padres que participaron en el estudio de Hackney

### **3.3.4 Relaciones padres e hijos**

Para comprender el significado de la superdotación para los padres, es importante tener en mente el significado psicológico que los hijos tienen para sus padres.

Según Cornell (1984), normalmente se asume que los sentimientos de apego que los niños tienen hacia sus padres son producto en gran medida de su natural dependencia y sentimientos

de afecto hacia ellos como personas que les cuidan. Sin embargo el sentimiento de apego de los padres hacia sus hijos puede surgir porque reconocen que éstos son sus descendientes, una extensión biológica, psicológica y social de ellos mismos. De este modo el amor de los padres hacia sus hijos, está formado en parte por el amor a uno mismo, que se da al individuo que representa a uno mismo en la siguiente generación. Existe pues un continuo entre el amor de los padres como una extensión narcisista de sí mismo, y el amor que se da a un individuo autónomo y separado.

La calidad del amor de los padres, nos explica Cornell, está condicionada por muchos factores, pero la superdotación puede ser particularmente influenciada porque puede ser un atributo valorado como altamente deseable. De este modo, el chico superdotado puede representar una fuente excepcional de gratificación narcisista, percibiendo al hijo como muy similar a sí mismo e intentado que éste realice ambiciones que él / ella no pudieron realizar.

Este retrato de los padres es especialmente complejo y cualquier generalización corre el riesgo de ser simplista. El problema de estos padres es su nivel de expectativas y exigencias alto hacia su hijo, que puede desembocar en que el niño siempre se sienta siempre insatisfecho con todo lo que hace y esté constantemente subiendo sus estándares. Muchas veces esta presión paterna es comunicada de forma inconsciente.

En ocasiones se recibe con satisfacción la presencia del hijo superdotado, ya que los padres pueden realizar en él aquello que no pudieron realizar para sí en su momento. Esta dependencia afectiva que en estos casos genera la relación padres-hijo superdotado, creará problemas a largo plazo, ya que está basada en una relación inmadura.

“Los niños superdotados pueden ser una fuente de éxito vicario para algunos padres y profesores. El peso de tener que responder constantemente a expectativas altas, impide que el niño se acepte a sí mismo como una persona entera con

imperfecciones, sobre todo allí donde el amor parece que depende el éxito del hijo" (Freeman, 1985)

Algunas personas creen que todos los niños superdotados son conducidos por padres muy ambiciosos que les hacen destacar muy jóvenes. Evidentemente esto puede terminar en adolescentes resentidos, que intentan liberarse de este autoritarismo, y que se deprimen perdiendo todo el interés en aprender.

Si los padres empujan demasiado, sin ocuparse de todas las necesidades que el niño tiene, solamente se preocupan de su talento y son muy críticos y exigentes, pueden crear adolescentes resentidos, deprimidos y que no quieren trabajar.

Existen desgraciadamente ejemplos, de este tipo de padres que explotan a sus hijos y que les hacen objeto de los medios de comunicación y el periodismo, descritos por Barbe y Adler (1972) como son el caso de John Stuart Mill o el de William Sidis.

John Stuart Mill era extraordinariamente avanzado en la lectura del latín y el griego a los cuatro años bajo la dirección de su padre. Aunque llegó a destacar en la universidad a una edad más temprana que sus compañeros, inmediatamente después sufrió una crisis nerviosa.

William Sidis también era un niño precoz, completando sus estudios en Harvard a la edad de 16 años, bajo la mano férrea de su padre, pero nunca llegó a cumplir las expectativas que su padre había puesto en él, pasó el resto de su vida como un trabajador en el área de servicios e intentando encontrarse a sí mismo.

Muy a menudo los hijos reconocen que no pueden ganar nunca en esta situación en la que lo único que importa y se valora es ganar, y buscan refugio en el bajo rendimiento, o en cualquier ocupación, con tal de escapar al estrés de unas altas expectativas, basadas exclusivamente en el logro.

Algunos padres pueden también confundir las expectativas que tienen para sus hijos, con aquellas que están basadas en los

estereotipos existentes sobre las personas superdotadas, y así anticipar excelencia académica en todas las áreas de aprendizaje para un niño cuyo talento está centrado en un área en concreto.

Otros padres contratan profesores de música o arte pensando que sus hijos también podrán sobresalir en estas áreas, cuando en realidad el área de talento de sus hijos puede ser muy diferente a éstas.

Algunos se empeñan en que sus hijos demuestren superioridad física o social, en niños que carecen de estas habilidades. A veces estas exigencias de los padres habría que analizarlas y comprobar hasta que punto se hacen para el bienestar del niño o para reasegurarse ellos mismos que tienen un hijo normal, parecido a los otros niños.

¿Quiere esto decir que los padres deben conformarse con unas bajas expectativas para sus hijos y con niveles modestos de esfuerzo y logro?

Los niños superdotados pierden a menudo el interés en su área de talento, pero esto se debe raramente a las altas expectativas de los padres. Esta falta de satisfacción, refleja más el resultado de empujar extremadamente en combinación con otros factores como:

- padres cuyas propias necesidades llevan a explotar el talento de sus hijos,
- padres que dominan y niegan la autonomía de sus hijos,
- padres que privan a sus hijos de todo contacto emocional.

El alto rendimiento ocurre raramente en familias donde no se modela el trabajo duro y no se anima al hijo a también a trabajar. En nuestra cultura, suele ser la madre la que más a menudo ejerce este papel. Como vimos anteriormente los personajes eminentes proceden normalmente de familias que valoran el logro, tienen altas expectativas y creen en el potencial de sus hijos.



Normalmente los padres con hijos con alto rendimiento escolar creen que antes de jugar hay que hacer los deberes. Desaprueban malgastar el tiempo, hacer trabajos descuidados, y desentenderse de las responsabilidades. Modelan estos valores ellos mismos mediante el trabajo duro e involucrándose en actividades de ocio constructivas como leer, cuidar el jardín, trabajar con la madera, coser, escuchar música, practicar algún deporte; normalmente estos padres no pasan horas haciendo "zapping" delante del televisor. A los niños en estas familias no se les permite estar aburridos, sin hacer nada o pasivos. Se les enseña que el trabajo bien hecho tiene una recompensa.

Hay también que saber entender que los niños, incluidos los superdotados, necesitan tiempo para ser niños, esto quiere decir que necesitan contar con periodos de tiempo sin estructurar y de juego donde puedan descubrirse ellos mismos y relajarse.

Se deben mostrar sentimientos de aprobación hacia los logros de los hijos, pero también se debe seguir mostrando aceptación cuando los fracasos ocurren. Es normal que todas las personas experimenten fracasos.

Los padres deben hacer aquello que predicán, sino tendrán indudablemente menos influencia.

El tiempo dedicado a los hijos y la comunicación con ellos son de vital importancia, la falta de comunicación puede llevar a los padres a confundir sus necesidades o intereses con los de su hijo.

La poderosa influencia de las expectativas paternas se da en todos los niveles socioeconómicos. En estudios de familias con desventaja social y económica cuyos hijos consiguen grandes logros se puede ver que existen altas expectativas de los padres.

Los padres que tienen altas expectativas monitorizan a sus hijos para asegurarse de que van progresando continuamente. Esto no quiere decir ser absolutamente rígido, dominante, y

autoritario. Es importante valorar la independencia de los hijos, esperar que tomen decisiones por ellos mismos e incluso asuman algún riesgo. A los niños que no se les da autonomía para seguir sus intereses muy a menudo dejan de rendir en cuanto escapan del control paterno. Se deben dar normas claras y dejar autonomía.

Las familias deben ser también cariñosas y comunicarse con sus hijos, tener unas relaciones positivas con ellos transmitiéndoles normas claras de comportamiento.

En una investigación realizada por Coleman (1982) los padres participantes en el estudio respondieron así a la pregunta "¿si pudieses dar consejos a otros padres con hijos superdotados qué les dirías?":

- Contestar a sus preguntas honestamente.
- No presionar.
- Tener paciencia y sentido del humor.
- No dedicar todos nuestros esfuerzos solamente al desarrollo intelectual de nuestros hijos.
- Transmitir entusiasmo.
- Recordar que sólo es un niño.
- No esperar la perfección.
- No esperar que estudie todo el tiempo.
- Estimular intelectualmente y también apoyar emocionalmente.
- Tomar en serio sus intereses.
- Escuchar.
- Permitir libertad para elegir.
- Ofrecer muchas oportunidades.
- Ofrecer cariño y apoyo.

En otras palabras, los padres con hijos superdotados parecen animar a otros padres a aceptar a sus hijos evitando proyectarse en ellos.

Para el niño, el sentido de obligación asociado con ser superdotado puede suponer una fuente de presión y ansiedad. Según Cornell (1984), los problemas asociados con la etiqueta parecen manifestarse más cuando el niño se hace mayor y más independiente, cuando los lazos que le unen a su familia son menos intensos.

En una relación madura los sentimientos de los padres no son predominantemente narcisistas, y tienen un mayor respeto y amor hacia el hijo, centrándose en los sentimientos del niño y no en sus logros o habilidades. Los padres deben aceptar e incluso manifestar satisfacción por la independencia del hijo.

Existe una clara diferencia entre presionar y estimular intelectualmente. Los padres deben evitar presionar a sus hijos y exhibirles delante de otros contando sus proezas. Las familias deben buscar diferentes modos de estimular y ampliar la mente de sus hijos a través de experiencias apropiadas.

Otra característica descrita de la relación padres e hijos, según el estudio de Cornell y Grossberg (1989) es que los padres que perciben a sus hijos como superdotados tienden a describir relaciones más próximas con estos hijos, estos niños tienen en muchas ocasiones una posición especial en la familia, recibiendo más reconocimiento verbal que cualquier otro miembro familiar.

En algunas ocasiones, el hecho de que su hijo posea una capacidad excepcional, es una posible explicación de su comportamiento para aumentar su tolerancia hacia peticiones y comportamientos poco comunes para un niño.

Todos los estudios revisados coinciden en que normalmente, los padres tienden a estimular más y dar más libertad a su hijo superdotado que a los otros. También, suelen conocer mejor a este hijo que al resto, siendo más capaces de mencionar más

rasgos de su personalidad cuando lo describen. El niño superdotado, normalmente, recibe mucha más atención de sus padres.

Parece ser que en las familias donde existe un hijo superdotado, este obtiene mayor reconocimiento de sus padres que cualquier otro miembro de la familia, incluidos los padres. Así, en muchas ocasiones, los padres tienden a ver a sus hijos menos dotados como menos capaces de lo que en realidad son y existe una falta de estima a la singularidad de cada miembro de la familia.

Según Cornell (1984), el padre que ve a su hijo como superdotado tiene una relación más cercana con él, que el otro padre que no le percibe como tal. Si los padres no están de acuerdo con la etiqueta del niño superdotado, tienden a verla como una carga sobre sí mismos, rechazando al niño en muchas ocasiones.

En el estudio de Haensley (1993), se informó, de acuerdo con lo comentado anteriormente, que cuando los padres piensan con entusiasmo que su primer hijo es superdotado muy a menudo sienten dudas acerca de la capacidad de su segundo hijo, percibiéndole como menos brillante o al menos bastante diferente en su habilidad y estilo, aun cuando en algunos casos se confirma que este segundo hijo es también superdotado.

Otro problema que pueden presentar a los padres la presencia de un hijo superdotado, es que tiendan a tomar a éste como patrón de referencia y a ver al resto de sus hijos y sus realizaciones como menos inteligentes de los que realmente son. (Freeman, 1985; Silverman 1991; Terrasier, 1985).

Según la experiencia clínica de Carandang (1992), con familias de niños de alta capacidad, una reacción, común también entre algunas de ellas es centrarse en las necesidades intelectuales de su hijo, negando aspectos emocionales, sociales, físicos y morales de su desarrollo. En algunas familias, estos niños están exentos de responsabilidades

mundanas y de este modo no aprenden a manejar realidades cotidianas.

La diferencia entre el desarrollo intelectual y socioemocional del chico superdotado suele ser generalmente una causa de estrés tanto para el niño como para los padres.

Una cualidad positiva de estos niños es que aprenden más rápido, y con mayor profundidad que sus iguales. Pero estas cualidades tienen una contrapartida y es que estos niños son más activos, pueden dormir menos horas que sus padres, tienen necesidad constante de estimulación y pueden llegar a agotar a sus padres.

Algunos padres también han experimentado problemas como, por ejemplo, que su hijo necesitaba dormir poco, que era muy activo, y de una curiosidad intensa. (Wallace, 1983; Walker, 1991).

### **3.3.5 El Rol Paterno**

Cornell (1984), en su investigación estudia el rol paterno en las familias donde existen chicos superdotados. A continuación se mencionan algunos puntos interesantes de destacar.

Existen dos roles que el padre puede ocupar en el sistema familiar del niño superdotado basados en la aceptación de su hijo como superdotado o en la no-aceptación del mismo.

Los padres que ven a sus hijos como superdotados son similares a las madres en su relación con el hijo y asumen un rol muy activo en su educación y cuidado, incluso en familias que se ven a sí mismas como más conservadoras o tradicionales, la división convencional de los roles paterno / materno es menos rígida.

Sin embargo en la mitad de las familias, estudiadas por Cornell, el padre no percibe al hijo como superdotado. En este caso los padres tienen una relación menos cercana y se sienten

menos orgullosos del hijo que su esposa que lo percibe como superdotado.

También puede ocurrir que los padres tengan un criterio distinto acerca de cómo educar al hijo con alta capacidad intelectual.

"Normalmente los padres son más partidarios de exigirles altos rendimientos, mientras que las madres son más partidarias de facilitarle experiencias ricas y variadas, que estimulen su desarrollo aunque no se coronen con altos rendimientos" (Jiménez, 1994).

### **3.3.6 Relación entre los padres**

La experiencia clínica aporta algunas evidencias de que la presencia de un niño superdotado en la familia puede tener un impacto negativo en la relación de pareja. Sin embargo, no existen investigaciones empíricas que estudien con detenimiento la relación entre los padres de niños superdotados.

Terman en su investigación, encontró que los niños superdotados eran producto de matrimonios estables con una proporción de divorcio baja. Sin embargo Goertzel, Goertzel, y Goertzel (1978), en su revisión de biografías de adultos ilustres, hallaron altos niveles de conflicto interpersonal en algunas familias de actores, artistas y bailarines eminentes.

En su artículo sobre la incidencia del divorcio en familias con hijos superdotados, Rogers y Nielson (1993), informaron que existe poca literatura sobre el estado marital de los padres de niños superdotados, y una amplia percepción de que la mayoría de estos niños viven en familias intactas de clase media alta. Planteándose la necesidad de revisar la validez de los métodos de identificación.

Algunas de las causas que podrían agravar el conflicto de pareja son:

- la falta de comunicación de los padres sobre las expectativas y normas establecidas para el niño superdotado,
- el desacuerdo con la etiqueta de "superdotado",
- El tipo de educación que el niño debería recibir.

Cornell (1984) halló, que en muchos casos, uno de los dos padres no percibe al niño como superdotado, incluso cuando éste estaba cursando un programa para superdotados. Es interesante constatar que en 13 de cada 15 casos donde solo un padre percibía a su hijo/a como superdotado/a, era la madre la que sostenía esa percepción.

Si el padre no percibe al hijo como superdotado, la relación muy cercana entre la madre y el hijo tiende a excluir al padre. Los padres muy a menudo no tienen interés por el tema de la superdotación que lo ven como una "causa" de la madre. Esta dedicación de la madre podría ser una fuente de tensión entre los padres aunque en otros casos, podría indirectamente aliviar al padre de obligaciones y permitirle mayor libertad para seguir su carrera y otros intereses, haciendo que se sienta contento con su relación de pareja.

Las concepciones de los padres sobre la superdotación son muy variadas. Las parejas no están a menudo de acuerdo sobre si su hijo es o no superdotado, incluso cuando el niño está en un programa para superdotados. Este desacuerdo entre los padres naturalmente suscita preguntas sobre la definición de superdotación. No existen apenas estudios sobre la definición de los padres y sus actitudes hacia el concepto de superdotación.

Cornell (1984), estudió las definiciones que daban los padres del término superdotación, éstas fueron muy diversas y caían en al menos cuatro categorías:

- Aquellos que reservan el término superdotado estrictamente para el "genio" o "prodigio raro".

- Aquellos quienes incluyen un grupo más amplio de niños que tienen un talento o habilidad especial.
- Aquellos que definen el término solo como una puntuación de CI.
- Aquellos que defienden un concepto de superdotación basado en una habilidad superior para aprender.

Cuando existe desacuerdo entre los padres en su percepción de su hijo, parece que deben existir diferencias en su definición de superdotación.

Los padres dan a menudo una definición más reducida de superdotación limitada al "genio" o al "prodigio". Las madres tienden a dar una definición más amplia y menos restrictiva que enfatiza la habilidad de aprender o los talentos especiales.

De este modo el término superdotación parece ser mucho más que un término educativo basado en criterios objetivos. Los padres parecen conferir al término un significado emocional y tienen sus propias e independientes concepciones del mismo.

Para apoyar este punto, en el estudio de Cornell, existe la observación de que solo 29 de 82 padres, tenían actitudes neutras hacia el término, la mayoría 53 padres, exponían espontáneamente fuertes opiniones sobre el mismo.

Aunque muchos profesionales consideran el término superdotado como positivo, muchos padres tienen sentimientos negativos hacia él, en el estudio de Cornell 33 de 82 padres tenían sentimientos negativos hacia este término y estos se distribuían en tres categorías:

- Trece rechazaban usar el término simplemente porque se oponían al uso de "etiquetas" que pudiesen estereotipar al niño o conducir a visiones sesgadas.
- Siete consideraban el término "elitista" o sentían que tenía connotaciones "snob" o pretenciosas de algún tipo.



Estos dos grupos eran críticos hacia el término en sí mismo, pero generalmente intentaban distinguir su rechazo a la etiqueta de superdotado de su visión del niño que podría ser considerado superdotado. No parecía que vieran desfavorablemente a los niños en sí mismos.

- Los otros 13 padres, en su crítica no distinguían entre el término superdotado y el niño. Estos padres se centraban primariamente en los niños superdotados, sintiendo que la superdotación era asociada con alguna forma de desajuste social o emocional. Para ellos, la etiqueta de superdotación no era deseable porque los superdotados eran vistos como un grupo de niños problemáticos.

Según Tolan (1990), es muy importante para ambos padres estar de acuerdo sobre algunos temas relacionados con el potencial de su hijo, es a lo que él llama formar un "frente unido".

Otra causa de problemas entre los padres del niño superdotado, citada anteriormente, puede ser una descompensación en el sistema de dominancia normal en la familia, donde el niño es el que lleva "la voz cantante".

### **3.3.7 Relaciones entre los hermanos**

La investigación reciente sobre las relaciones fraternas ha puesto de manifiesto que estas son bastante más complejas y completas que el clásico binomio rivalidad / afecto.

La relación entre hermanos es ambivalente en la gran mayoría de los casos. Es decir entre ellos se da una relación en la cual conviven episodios positivos y de afecto y relaciones agresivas. Es obvio que la relación entre los padres y el hijo es a medio largo plazo ambivalente, pero no de una manera tan precoz como la de hermanos.

Entre los hermanos se puede producir una gran asimetría en lo que se refiere a la edad. No existe ninguna duda que la

diferencia de edad entre los hermanos influye directamente en el tipo de interacción que se va a establecer entre ellos; el tipo de experiencias interactivas entre dos hermanos que se llevan diez años de diferencia ha de ser muy distinta al tipo de experiencias que se produzcan cuando los hermanos se llevan solamente año y medio de diferencia entre ellos.

Tener un hermano significa, tener un compañero de juego, un modelo de imitación y una fuente de conflicto.

Los hermanos establecen vínculos afectivos que se manifiestan en comportamientos de ayuda, apoyo, compañía, etc.

Los hermanos son un modelo social importante, entre ellos, aprenden a compartir cooperar, ayudar. Muestran fuertes lazos afectivos, y esta relación muestra continuidad en el tiempo.

En algunas culturas el hermano mayor puede ser uno de los principales cuidadores del niño. El apego entre hermanos en estas culturas podría ser incluso mayor. El grado en que los hermanos llegan a sentir apego por el otro estará en función del valor que se da a la familia, las expectativas culturales, sexo, edad, diferencia de edad entre ellos, etc.

Quizás una de las características más sorprendentes de la relación entre hermanos es su naturaleza dual de atributos positivos y negativos. Se ha dicho que la relación de hermanos es de las más volátiles de las relaciones humanas debido a que está enraizada en la ambivalencia. De un lado la rivalidad entre hermanos es vista como la base de los aspectos más negativos de esta relación como peleas emocionales, críticas e insultos que implican enfado, competición por el reconocimiento y la aprobación de los padres y la amenaza sobre sus juguetes y objetos personales. Del otro lado existen características positivas de afecto, cercanía, apoyo, cuidado y compañía.

“Los estudios de orientación sistémica o ecológica han encontrado que el nivel de calidad en las relaciones dentro de la pareja está asociado a un nivel similar de calidad de

las relaciones entre los hermanos" (Rodrigo y Palacios, 1998)

Las entrevistas y cuestionarios pasadas a chicos, adolescentes y adultos, por Furman y Buhrmester (1985) apoyan la idea que la relación de hermanos tiene gran cantidad de cualidades positivas y negativas.

Los hermanos caracterizan las relaciones en términos de los siguientes atributos: intimidad, compañía, pelea y competición.

Los hermanos mayores se perciben a sí mismos como educadores y dominantes, mientras que los pequeños manifiestan sentirse como siendo educados y dominados. Aunque estos roles son menos extremos con la edad, existe la evidencia que continúan caracterizando la relación entre hermanos durante la adolescencia y la edad adulta.

Las diferencias entre hermanos se han estudiado desde dos perspectivas. La clásica, trata de encontrar en las variables estructurales del grupo fraterno los predictores de futuras diferencias entre hermanos. Las variables estructurales son el orden de nacimiento, la diferencia de edad, el tamaño de la familia y el sexo.

Desde esta perspectiva, se puede resumir que el hecho de mantener una diferencia de edad superior a tres años respecto al otro u otros hermanos, el hecho de tener un sexo diferente del grupo de hermanos, y la pertenencia a una familia de tres o menos miembros, parecen garantizar una mayor calidad de interacción y de atención por parte de los padres hacia los hijos.

La edad, según Colangelo (1988), es una de las variables que puede intervenir en las relaciones entre hermanos. Si el hermano mayor es más inteligente que el hermano menor, las relaciones entre ellos pueden ser más positivas y más estables que si sucede al contrario, aunque en muchas ocasiones el menor puede sentir que tiene una misión imposible, igualar a su hermano y

tener el mismo talento. Cuanto menos diferencia de edad exista entre hermanos más afectados se sienten negativamente en la relación familiar y ajuste personal.

La segunda perspectiva pretende hallar la explicación a las diferencias entre hermanos en las diferencias interactivas que se producen dentro del grupo fraterno. El supuesto de que el ambiente familiar es idéntico para todos los hermanos es totalmente erróneo. Los hermanos de una misma familia tienen experiencias e interacciones diferentes.

Otros factores que afectan directamente a la interacción entre hermanos son el temperamento, el cual afecta también a las interacciones con los padres, y la presencia de un hermano con características excepcionales, que es el tema que nos ocupa.

Los hermanos manifiestan hacia el superdotado actitudes ambivalentes. Se alegran por una parte, pero por otra, aparecen los celos, las comparaciones; la posible humillación ante el hecho de que un hermano más pequeño o ligeramente mayor es mucho más inteligente. En las familias enfocadas al rendimiento de los hijos antes que a su desarrollo, los problemas suelen ser mayores.

Por otra parte el superdotado puede manifestar hacia los hermanos actitudes inapropiadas como desdén por su lentitud intelectual, o su rendimiento escolar.

No se debería nunca comparar el rendimiento de los hermanos, porque perjudica la imagen y los logros del menos capacitado. En algunos casos será conveniente mantener a los hermanos en clases separadas y con profesores distintos, siempre que ello sea posible, para evitar este tipo de situaciones. (Freeman 1985; Wallace 1993).

Una de las conclusiones extraídas de la investigación de Ballering y Kock (1984), es que la relación entre hermanos está más afectada por la superdotación que la de padres e hijos.

Sunderlin (citado en Ballering y Kock 1984) concluyó en su estudio, que las discrepancias en inteligencia entre hermanos superdotados y no superdotados pueden estar correlacionadas con las dificultades de ajuste entre ellos.

Siempre que se produce un reconocimiento público o formal de un niño, afectará a sus hermanos, esto es verdad tanto si el niño ha ganado un premio, o ha sido elegido el mejor alumno de la clase. Momentáneamente los otros hermanos pueden sentir que "no son tan buenos" o que "no son tan importantes"

Cornell (1984) indicó que los hermanos de jóvenes superdotados manifiestan más problemas emocionales y sociales que los hermanos de familias donde no existe ningún superdotado. Según Cornell, estos hermanos muestran indicadores de inseguridad y baja autoestima en medidas de personalidad. Parece razonable hipotetizar que estos niños pueden tener sentimientos de inferioridad con relación a sus hermanos. Estos hallazgos levantan serias preocupaciones acerca del ajuste personal de estos chicos. Algunos de ellos parecen tener bastantes problemas e inseguridad, y en un gran número de casos los padres no suelen ser conscientes de estos sentimientos.

Pero cuando existen dos hermanos y los dos son superdotados, el nacido en segundo lugar, según la investigación de Cornell, puede ser descrito emocionalmente como más estable, mejor adaptado socialmente y con menos frustraciones y tensiones.

Las relaciones de competencia entre los diferentes miembros de la familia y celos, se mencionan también con frecuencia en la literatura dedicada a este tema.

En un estudio realizado por Yewchuk y Schlosser (1996) sobre mujeres eminentes y su relación con sus hermanos, se informa que las niñas que no mantuvieron buenas relaciones con sus hermanos normalmente lo achacan a la diferencia de edad, a que percibieron favoritismos por parte de sus padres o a un sentimiento de soledad.

La experiencia clínica de algunos autores, como Carandang (1992), muestra que los hermanos menos aptos pueden verse afectados negativamente, sintiéndose desatendidos o perdiendo autoestima por la presencia de un niño superdotado en la familia. Todo esto crea una comprensible preocupación en los padres.

Los padres no deberían intervenir excesiva y sistemática en los conflictos entre sus hijos. Si se entiende que es positivo para el desarrollo psicológico que los niños generen recursos autónomos para la resolución de conflictos, se comprenderán las múltiples oportunidades que para ello ofrece la interacción entre hermanos.

Naturalmente, esto no significa que los padres no intervengan nunca, pues en ocasiones deberían enseñar procedimientos de resolución de problemas y, sobre todo, deberían evitar que se instaure el comportamiento agresivo como solución habitual a los conflictos entre hermanos.

También se debe considerar que determinadas actitudes de los padres pueden alimentar el conflicto entre los hermanos. Una de esas actitudes es el trato diferencial. Los niños muestran una extraordinaria sensibilidad hacia el trato diferencial respecto a sus hermanos. No obstante, el trato diferencial será en muchas ocasiones inevitable, pues no se puede tratar igual a un niño de 2 años que a uno de 10, pero siempre hay que intentar que este trato diferencial sea positivo y no genere conflictos. Se debe valorar por igual las aptitudes y actitudes diferenciales de cada uno, valorando los puntos fuertes de cada hijo, evitando la competición entre los mismos, y compartiendo el entusiasmo de cada uno de ellos cuando realizan un buen trabajo.

Aunque la mayoría de la investigación refleja efectos negativos de la etiqueta de superdotado sobre la autoestima de los hermanos. Sin embargo también es posible que los hermanos de los superdotados obtengan algunos efectos positivos de la

etiqueta, la autoestima de muchas personas crece compartiendo el éxito de otros que están cercanos y destacan.

Wallace (citado en Chamrad, Robinson, y Janos 1995) en su estudio se centró en el poderoso rol que los hermanos desempeñan muchas veces en las vidas de personajes creativos. Describió en detalle la relación de Dorothy Wordsworth y William y además apuntó también ejemplos de la colaboración entre los hermanos Grimm, Mongolfier, Wright y Bronte.

McGreevy (1992) en su artículo sobre la vida de Lewis Carroll, apunta la importancia que tuvieron su familia y sus 10 hermanos en su desarrollo:

“Él siempre entretenía a sus hermanos con sus maravillosos juegos imaginativos, haciendo de profesor en un colegio que tenía una sola habitación... también jugaba a ser un inteligente juez, con su bata larga blanca y su peluca marrón con el auditorio de sus hermanos pequeños. Y con la ayuda de sus hermanos y hermanas, y el carpintero del pueblo, construyó un gran teatro y un grupo de marionetas de madera”

La investigación de Chamrad, Robinson, y Janos (1995), informa que tener un hermano superdotado tiene consecuencias muy positivas, pues estos pueden servir como modelos, tutores y amigos relativamente maduros. Aunque también había algún niño en la muestra cuyo ajuste y relaciones estaban muy lejos de la perfección, esto también ocurría en el grupo de control donde no había ningún niño superdotado.

En el campo del rendimiento escolar, la presencia de un hermano superdotado aceptado como una más en la familia, tiene normalmente efectos saludables en la motivación y hábitos de los otros hermanos.

La superdotación de un miembro de la familia no debe ser el “chivo expiatorio” de muchas de las tensiones familiares que pueden ser consideradas como normales.

Según los resultados de la anterior investigación la situación no es tan catastrófica como uno hubiera podido imaginar según informes anteriores. Los autores de esta investigación se preguntan el porqué han obtenido resultados tan diferentes a otros expertos. Piensan que la diferencia puede residir en el método utilizado por ellos "cuestionarios" y no "entrevistas" (método utilizados por Cornell y Hackney, entre otros, y que puede estar más influenciado por las expectativas del investigador). Y añaden que Colangelo y Brower (1987), que utilizaron también cuestionarios tampoco encontraron que tener hermanos superdotados supusiera tal carga.

El problema principal con la investigación sobre los efectos de la etiqueta de superdotado en la familia es que estos estudios están basados en efectos inmediatos. Cuando sería lógico reconocer que la familia necesita un tiempo de ajuste a la nueva situación.

En su estudio Colangelo y Brower (1987) determinaron los efectos producidos a largo plazo por la etiqueta de superdotado. En este estudio colaboraron sólo familias en las que el diagnóstico del niño superdotado se había producido hacía al menos cinco años. Esta investigación indicó que la etiqueta de superdotado no tenía efectos negativos para la familia a largo plazo. Tanto los hermanos como los padres manifestaron sentimientos positivos de tener un miembro superdotado entre ellos. Sin embargo, era el joven superdotado quien no percibía a sus hermanos y padres con sentimientos positivos hacia él. A largo plazo, según esta investigación, el joven superdotado quería asistir a programas educativos diferenciados que cubrieran sus necesidades de formación, sin embargo no quería la etiqueta de superdotado.

Los resultados del estudio de Colangelo y Brower, son contradictorios con los resultados obtenidos por Cornell (1984). Según Colangelo y Brower la etiqueta de superdotado puede tener, como Cornell sugirió, efectos negativos inmediatos en el ajuste personal y social de otros hermanos no superdotados. Sin



embargo estos efectos no serán duraderos porque con el tiempo los hermanos aprenden a ajustarse a las dificultades que surgen inicialmente.

Este hallazgo apoya los resultados de Ballering y Kock (1984) e indica que el niño superdotado mantiene un sentimiento más negativo y más cínico sobre las relaciones con su familia que los otros miembros de su familia hacia él. Es probable que estos niños manifiesten esta actitud como un mecanismo de defensa por el hecho de sentirse "diferentes".

### **3.4 Familia y Comunidad**

La aproximación ecológica al estudio del desarrollo implica que la superdotación tiene lugar en un contexto donde el niño interacciona continuamente con otros, primero en su familia y después en la comunidad en la que vive y la escuela. Si cualquiera de estos contextos entra en crisis, este malestar repercutirá en los otros ámbitos en los que también el niño participa, por ejemplo, si el niño tiene problemas de aceptación en la comunidad en la que vive, su familia sufrirá de algún modo este rechazo.

Generalmente, la persona que se sale de la norma, por un motivo u otro, es socialmente mal aceptada. Pero mientras el deficiente tiende a despertar compasión, el superdotado despierta reacciones socialmente contradictorias, que pueden ir desde la envidia a la admiración.

La falta de entendimiento o apoyo para los niños superdotados, y algunas veces el sentimiento de ambivalencia e incluso hostilidad hacia la superdotación del ambiente exterior a la familia: vecindario y colegio, pueden crear graves problemas tanto para el propio niño superdotado como para su familia.

Una causa de tensión para los padres de niños superdotados es la proliferación de estereotipos sobre la superdotación, normalmente se espera que los niños superdotados sean vistos por sus iguales como extraños, diferentes, torpes y solitarios.

Muchos padres tienen auténticas e importantes preocupaciones sobre el desarrollo social de su hijo superdotado. Los niños con alto potencial intelectual muy a menudo muestran comportamientos que tradicionalmente son considerados inaceptables o poco corrientes para un niño, como puede ser intervenir y opinar en conversaciones mantenidas por adultos.

El niño superdotado que piensa por su cuenta, igual que el creativo que tiende a no avenirse a la norma, puede poner en

evidencia a los padres ante los demás con estos comportamientos, que por otro lado, son totalmente normales en este tipo de niños, pero que pueden no ser comprendidos por las personas de la comunidad en la que viven, que los interpretan como de mala educación, extraños, o simplemente inadecuados o fuera de lugar.

Otro aspecto importante de la comunidad en la que el niño vive, es la interacción con sus iguales. Los compañeros y amigos desempeñan un papel muy importante, es en esta relación donde se basa la vida social del adulto, por esta razón, de todas las entidades sociales diferentes a la madre, la relación entre compañeros ha sido de las más estudiadas.

Como en la relación de hermanos, la relación entre iguales tiene funciones positivas y negativas. Los iguales son buenos compañeros de juego y sirven para modelar el comportamiento porque comparten habilidades similares y son parecidos a uno mismo. Ellos pueden transmitir conocimientos, especialmente los compañeros mayores, y pueden facilitar el desarrollo de la competencia social. Los compañeros se protegen mutuamente, y lo más importante, se forman relaciones de apego entre ellos.

Las características negativas de la relación entre iguales gira en torno a la ausencia de perspectiva adulta. Así, mientras un adulto puede ceder por un niño, este comportamiento está más allá de la habilidad de compañeros jóvenes. De este modo se generan disputas sobre el mantenimiento del poder, con variables como fuerza, años, género.

Una realidad es que la capacidad cognitiva de los niños superdotados excede la de muchos de sus compañeros, esto les anima a buscar la compañía de adultos. El resultado es que el niño superdotado se pierde muchas experiencias sociales necesarias para el desarrollo de una buena relación entre compañeros. La inmadurez emocional de muchos niños superdotados, hace que no sepan como manejar las diferencias entre compañeros de juego, y cuando encuentran un niño distinto a ellos tienden más a rechazarle que a aceptarle. Ellos normalmente sufren también mucho rechazo por parte de los otros.

Tanto si rechaza como si es rechazado el efecto es el mismo: el niño se pierde las experiencias sociales necesarias para su edad.

"Muchos padres creen que la elección de un buen barrio les ayudará a criar a su hijo superdotado. Pero para algunos de estos padres incluso el vecindario más agradable presenta obstáculos: a los niños, con mucha frecuencia, se les 'toma el pelo' o se les rechaza" (Hackney, 1981)

Resulta muy doloroso para los padres ver como su hijo, que tiene una sensibilidad extrema, es rechazado y sufre los daños que otros le infligen.

"A veces los padres resuelven este problema decidiendo que ellos son diferentes, es decir son mejores. Esto puede conducir a un pensamiento elitista que les aísla de otras familias. Es su protección contra el daño infligido por otros, resuelve un problema pero crea otro". (Hackney, 1981)

También se podría afirmar que estos niños tienden a tener menos amigos que otros chicos, simplemente porque dedican más tiempo al desarrollo de sus intereses y de su capacidad intelectual, que a jugar con otros. Sus expectativas de éxito intelectual son mayores que sus expectativas de éxito social. (Freeman, 1979)

Hay que constatar también, que no todos los niños con alta capacidad intelectual manifiestan especiales problemas en las relaciones sociales, es más, algunos son los líderes del grupo, destacando sobremanera los que tienen capacidad de liderazgo.

Generalmente los que manifiestan mayores problemas de adaptación social son los excepcionalmente dotados intelectualmente, y tanto sus padres como sus educadores han de estar especialmente atentos a su desarrollo afectivo. A veces su gran inteligencia oculta su posible inmadurez social y afectiva.

Resumiendo podríamos decir que a las familias con hijos superdotados con relación a la comunidad en la que viven les preocupan los siguientes aspectos:

- La proliferación de estereotipos sobre la superdotación y la falta de entendimiento de las características de estos niños.
- Los comportamientos poco corrientes de sus hijos que pueden llamar la atención de los que les rodean que no los comprenden ni aceptan.
- El rechazo de otros niños hacia su hijo que puede hacer que éste se sienta aislado y carezca de experiencias sociales necesarias para su edad.
- La falta de madurez emocional de algunos niños con alta capacidad intelectual, que dificultará sus relaciones sociales.

### **3.5 Familia y Escuela**

En un informe hecho para el Congreso Marland de 1972, se resaltó que la minoría más desatendida en la educación de los EE.UU. era el grupo de jóvenes identificados como superdotados. (Walker, 1991)

Mientras la mayoría de sistemas escolares hacen provisiones para educar a personas con discapacidad mental, las facilidades especiales para educar al niño superdotado son relativamente escasas o raras, y existe división de opiniones sobre la conveniencia de que estas opciones deban existir.

Una de las razones por las que nuestra sociedad está poco preparada, si no remisa, a ofrecer oportunidades especiales a los niños superdotados, se debe en parte a la corriente socio cultural que pone el énfasis en la igualdad y tiende a mirar con desconfianza a aquellos individuos que no se conforman a la norma.

Generalmente hemos desconfiado del niño superdotado porque su unicidad no ha sido bien entendida; enfatizamos la media en nuestra sociedad y mantenemos que el superdotado no requiere ayuda de otros porque posee el talento suficiente para guiarse el mismo. De este modo las necesidades de seguridad emocional, independencia, reconocimiento, y sentido de valor, pueden ser incluso más frustradas que en aquellos niños con discapacidades. (Barbe, 1956)

En 1985, Feldhusen y Kroll, en una investigación realizada para detectar las percepciones de los padres sobre la experiencia de sus hijos superdotados en el colegio, encontraron que la mayoría de estos padres percibían que el currículo regular no cubría las necesidades de sus hijos. Además estos padres pensaban que, se necesitaban colegios especiales para jóvenes de alta capacidad.

En un artículo reciente, un titular de primera página del Washington Times, decía: "Teaching down to gifted students - Parents say schools ignore special needs", o "Enseñando por debajo de sus posibilidades a estudiantes superdotados - Los padres dicen que los colegios ignoran las necesidades especiales". Este artículo, escrito por Carrol Innerst, relata el caso de una estudiante de 13 años cuyo problema en su escuela es ser demasiado inteligente.

Es curioso constatar como en EE.UU., un país donde se ha avanzado mucho en el campo de la educación para alumnos superdotados, todavía se siguen produciendo manifestaciones de denuncia contra una educación inadecuada para el alumno de alta capacidad intelectual.

En países donde la educación para superdotados está aún menos desarrollada que en el del ejemplo anterior, existen todavía más posibilidades de que los padres afronten solos la probable situación de que su hijo esté en un ambiente educativo que no es el apropiado para sus necesidades.

Todavía existe un considerable desacuerdo sobre que tipo de programas ayudan verdaderamente al alumno superdotado. Sin embargo, no podemos esperar que los padres tomen decisiones con sentido sino están bien informados. Colangelo y Dettman (1983), hacen hincapié en la idea de que los padres normalmente saben que su hijo es superdotado pero no pueden discernir con exactitud cuáles son las habilidades reales del chico. En esta situación es difícil para ellos decidir cual puede ser el mejor programa para su hijo.

En una exhaustiva revisión de la literatura, sobre la problemática específica de las familias de niños superdotados con respecto a su educación, aparecen siete áreas sobre las que las familias necesitan apoyo y orientación:

- El desarrollo del niño superdotado.
- La identificación.

- La preparación para el colegio.
- Las relaciones entre la familia y la escuela.
- El rendimiento académico.
- La estimulación intelectual.
- La elección del colegio o del programa más adecuado.
- La orientación vocacional.

A continuación se presenta con mayor detalle cada una de los puntos anteriores. Los educadores, y en particular los orientadores, deberían conocerlos para poder orientar adecuadamente a los padres con hijos superdotados.

### **3.5.1 Desarrollo del niño superdotado**

Los niños superdotados a menudo sufren un desarrollo irregular, es a lo que Terrassier (1985), denomina "disincronía", y consiste en una carencia de sincronización en los ritmos del desarrollo de su progreso intelectual, afectivo y motor, que afecta a un número de aspectos de sus vidas. Los niños superdotados pueden tener una edad emocionalmente, otra físicamente y otra intelectualmente.

Es importante conocer la existencia de este desarrollo irregular ya que puede afectar, entre otras, a las siguientes áreas:

- Muy frecuentemente la inteligencia y el afecto no se desarrollan de forma paralela en el superdotado. Sus intereses pueden ser muy avanzados para su edad y así preferir la compañía de niños mayores o adultos. Los niños superdotados normalmente prefieren actividades intelectuales más que otras más apropiadas para su edad como jugar fuera con amigos. Así los padres experimentan sentimientos conflictivos sobre la participación de su hijo en las actividades sociales o educativas usuales para los niños de su edad.



- Muchos padres también se sienten preocupados, pues no saben como encontrar el equilibrio entre animar a su hijo a una buena educación general o a centrarse en actividades y habilidades especiales, o entre ser sociable o aislarse.
- El niño superdotado manifiesta con frecuencia una precoz preocupación sobre temas como nuestros orígenes, destino, la muerte, Dios... temas para los que emocionalmente no están preparados. Estos temas crean ansiedad en los padres de adolescentes, pero el problema aumenta si el niño es demasiado joven para tener este tipo de preocupaciones.
- Otra área de conflicto para los padres es cuando los niños se distraen con actividades de un nivel muy bajo para ellos. Los padres no deberían esperar que sus hijos tengan la misma habilidad para todas las tareas. Y además, nadie puede mantener su energía y habilidad al nivel más alto todo el tiempo, todos necesitamos un tiempo para relajarnos y jugar.
- Existe frecuentemente un desequilibrio entre la capacidad intelectual y psicomotora, especialmente la psicomotricidad fina, los niños superdotados suelen ser lectores precoces pero no escritores, y el problema con los niños que leen con tal facilidad es su excepcional dificultad para aprender a escribir.
- Pero la forma más clara de disincronía en el niño superdotado es la discrepancia entre la velocidad de su desarrollo mental y la del resto de su clase. En el colegio la falta de atención a sus capacidades, provoca que el niño superdotado se distraiga con facilidad, llegando a soñar despierto. Por esta razón se puede observar que tienen más éxito en los problemas complejos, y cometen errores en tareas simples.

### 3.5.2 La identificación de los niños superdotados

Hace unas décadas, la identificación se basaba en el CI medido por los tests de inteligencia. Hoy, la identificación de los niños superdotados, con talento y creativos incluye más categorías de superdotación. Existe un mayor énfasis en las medidas subjetivas y una creciente importancia del papel que se les da a los padres en el proceso de identificación.

Comunicar a los padres el CI de sus hijos puede tener poco significado para ellos, tanto si el niño tiene un CI bajo, medio o alto. Es necesario explicar a los padres lo que esta puntuación CI significa, en que habilidades destaca su hijo, con ejemplos e ilustraciones sobre su potencial educativo, estas explicaciones tendrán más sentido para ellos que un simple número.

Silverman (1992), recomienda la identificación entre los 3 y 8 años, porque permite una intervención temprana, que para los niños superdotados es tan importante como para cualquier otro niño con necesidades especiales. Sin embargo Roeper (citado en Colangelo, 1988), indicó como muchos niños pequeños son precoces, mientras que otros son superdotados, esta diferencia se establece normalmente con el paso del tiempo. Por lo tanto conviene ser cauto con los diagnósticos realizados a muy temprana edad.

“La identificación en edades muy tempranas (antes de los 3 años) ofrece, a veces, resultados de muy poca validez de pronóstico, debido, en buena medida, a la falta de criterios para realizarla” (Beltrán y Pérez, 1993a)

En una investigación llevada a cabo por Louis y Lewis (1992), se demostró que los padres son buenos jueces diagnosticando la superdotación de sus hijos en edad preescolar, la relación entre las percepciones que estos padres tenían de sus hijos y las características de los niños medidas por los tests fue muy alta. La participación de los padres en el proceso de identificación de sus hijos superdotados puede ser de

gran ayuda ya que se ha probado en numerosos estudios que el profesor no es un buen identificador de niños superdotados y especialmente de aquellos que proceden de ambientes culturalmente diferentes, ya que los indicadores de identificación tradicionales están basados normalmente en los valores de la clase media, y en las expectativas del profesor sobre un comportamiento conformista del alumno.

Sobre la identificación y diagnóstico, según Colangelo (1988) los padres revelan dos preocupaciones:

- ¿Cómo sé si mi hijo es superdotado? ¿Cuáles son los signos de superdotación?
- Confusión sobre cuál deber ser su rol en la identificación de su hijo superdotado. Algunos padres (y colegios), piensan que la identificación es una de las responsabilidades del colegio, mientras otros quieren participar activamente en el proceso de identificación.

"Los padres carecen de conocimientos sobre las características que identifican a los niños superdotados, así como de una dirección clara sobre su papel en este proceso" (Colangelo y Dettman, 1983)

Según Ginsberg y Harrison (citados en Colangelo y Dettman, 1983), existen más padres que tienen hijos superdotados y no lo saben que padres que no tienen hijos superdotados y piensan que lo son.

En el capítulo de Beltrán y Pérez (1993) sobre identificación, se puede encontrar un "cuestionario para padres sobre características generales de niños superdotados" que puede ser una ayuda valiosa para la familia de cara al proceso de identificación.

Otra cuestión a tratar con relación al tema del diagnóstico sería según Keirouz (1990), que los padres de niños superdotados tienen una necesidad especial de comprender los resultados de

los tests estandarizados, especialmente de los tests de inteligencia. En una discusión informal con padres de niños superdotados Malone (1975) encontró que muchos padres no comprendían los resultados de los tests y algunos aunque entendían los resultados, no siempre estaban de acuerdo con la designación de su hijo como superdotado.

### **3.5.3 Preparación para el colegio**

Otra área de dificultad con que se encuentran estas familias está relacionada con la preparación de sus hijos para el colegio. Muchos padres hacen preguntas como:

“¿Debería explicarle a mi hijo temas que todavía no han sido tratados en su clase? ¿Debería preparar a mi hijo para el colegio diciéndole que muchos de los otros niños no están tan adelantados como él?”

Muchas veces cuando los niños superdotados entran a formar parte de las clases normales se sorprenden y se decepcionan al comprobar que los otros niños no saben hacer muchas cosas, sintiéndose “fuera de lugar”.

### **3.5.4 Las relaciones entre la familia y la escuela**

Algunos modelos o teorías psicológicas o pedagógicas, han destacado la importancia de la relación entre familia y escuela. Entre ellos habría que resaltar el modelo ecológico propuesto por Bronfenbrenner (1987), que es sobre el que se fundamenta este trabajo, y que concede una gran importancia al estudio de todos aquellos contextos de socialización en los que participa el niño, como la familia y la escuela. Estos contextos, como ya se mencionó, son denominados “microsistemas”, e incluyen todas aquellas actividades, roles y relaciones interpersonales que el niño experimenta en ellos.

Las relaciones familia y escuela, es un tema que se cita con frecuencia en la literatura, (Colangelo y Dettman, 1983; Hackney, 1981; Keirouz, 1990; Marion 1980; Moon, Kelly y

Feldhusen (1997); Schwartz, 1991; Tolan, 1990) De todas estas lecturas se extrae la conclusión de que los padres quieren participar en la educación de sus hijos, sin embargo, se sienten confusos sobre cuál es su papel o cómo deben participar "¿cuál debe ser su rol en el colegio?" Y sobre lo que deben esperar de los colegios, "¿qué clase de programa debería tener mi hijo superdotado?".

En sus relaciones con la escuela los padres temen ser mal interpretados al informar de la superdotación de su hijo. Los profesores pueden pensar que están exagerando, que se preocupan excesivamente por el rendimiento escolar, o simplemente aunque los profesores confirmen que lo es, no saben proponer ninguna opción específica para su educación. Pese a todo las familias deben comunicar a la escuela sus preocupaciones y tratar de resolverlas conjuntamente.

Los padres a veces colocan toda la responsabilidad en el colegio, aunque estén poco satisfechos con los resultados. En el otro extremo, están los padres más agresivos tomando la iniciativa de determinar y demandar que las necesidades educativas de sus hijos sean satisfechas, con el resultado frecuente de una ruptura de las relaciones familia-escuela.

Es importante que la familia tenga en cuenta, que la escuela no actúa con el propósito de mantener al niño superdotado en un ambiente inadecuado de aprendizaje, aunque sea este el efecto que consigue. Muchos educadores nunca han conocido ni han tratado con las necesidades del niño superdotado. Ellos no los reconocen, y no saben como deben manejarlos. Aunque estén dispuestos a realizar un esfuerzo para acomodarse a las necesidades de estos jóvenes, carecen de la información y de la experiencia suficiente y no saben cuál es el tipo de esfuerzo que deben realizar.

Las escuelas se han embarcado en una nueva aventura, la educación de los niños excepcionales en los colegios regulares. Esta tendencia tiene implicaciones en los profesores, como con otras innovaciones en educación, el profesor es raramente

consultado o considerado, simplemente se le informa y muchas veces no se le forma. Implementar con éxito cambios organizativos es un proceso gradual que requiere tiempo.

En muchos casos, la tensión y el trabajo del profesor también, pueden afectar a su relación con los padres y el alumno. En estos casos, los padres suelen ser vistos como una presión añadida, consumiendo tiempo, energía y recursos que el profesor siente que no puede desaprovechar.

Por su parte, los padres indican muy a menudo que les gustaría colaborar en el plan educativo de sus hijos, especialmente en sus decisiones vocacionales. También indican que necesitan más orientación sobre las necesidades educativas sus hijos, así como sobre métodos de enseñanza de manera que su labor puede complementar a la del colegio.

Los padres pueden ser a veces más eficaces que los orientadores y los profesores en determinar los planes vocacionales y educativos de sus hijos. Es importante recordar que ellos conocen a su hijo mejor que cualquier otra persona, así su conocimiento, información, e instinto pueden ser muy valiosos. Es por ello, por lo que una estrecha cooperación entre el colegio, el hogar y la comunidad es muy importante para desarrollar los talentos del niño superdotado.

Según la investigación de Keirouz (1990) a veces también surgen problemas, cuando el colegio trata de adecuarse a las necesidades del niño superdotado:

“No importa los esfuerzos que el colegio o el profesor haga, para que algunas familias sean muy críticas sobre lo que la escuela está intentando hacer para ayudar a sus hijos, esperan que el colegio resuelva todos los problemas del niño” (Keirouz, 1990)

La mayoría de los problemas surgen por la falta de comunicación entre el colegio y la familia. Así (Hackney, 1981; Colangelo y Dettman, 1983), señalan la importancia de la figura

de una tercera persona, como puede ser el orientador que actúa como mediador entre los padres y la escuela cuando surge el conflicto.

La escuela y la familia tienen responsabilidades compartidas, por lo que ambas instituciones deben cooperar en la formación de los niños. Actualmente y debido a una democratización de la escuela, los padres tienen una mayor participación en la educación de los hijos. Esta participación está recogida como un derecho fundamental de los padres en el artículo 27 de la Constitución, y se realiza a través de los Consejos Escolares, que están compuestos por padres, alumnos y profesores.

Un aspecto esencial de la relación entre familia y escuela debe ser el sentido en dos direcciones de la comunicación entre ambos contextos.

Con respecto a la relación familia-escuela es aconsejable que los padres:

- Informen a los profesores sobre las habilidades e intereses especiales de sus hijos.
- Ofrezcan su ayuda al profesor.
- Mantengan un contacto regular con el colegio.
- Comuniquen su aprecio por los profesores u otro personal educativo cuando las cosas salen bien, y no sólo manifiesten su enfado cuando algo va mal.
- No carguen toda la responsabilidad de la educación de su hijo al colegio.
- Continúen la educación de su hijo fuera del colegio: con grupos de amigos con intereses parecidos, viajes, clubes de verano o de fines de semana.

Por su parte los profesores:

- Deben intentar establecer una buena relación con los padres, aunque a veces resulte difícil.

- El comportamiento de los padres manifiesta muy a menudo ansiedad. El profesor al trabajar de una forma inteligente y cooperativa con ellos puede contribuir a la disminución de esta ansiedad.
- Si los problemas son excesivos, se ha de pedir a los padres que consulten con personal más cualificado.

### **3.5.5 Rendimiento académico**

Otro tema que preocupa a los padres creándoles gran ansiedad tiene que ver con los logros académicos de sus hijos. Especialmente con el fracaso, porque se sienten de algún modo culpables.

Además del sentimiento de responsabilidad personal por el éxito de su hijo superdotado, los padres escuchan a menudo de investigadores y diversos autores en el campo de la superdotación que sus actitudes y su relación con su hijo son muy importantes y podrían afectar a los logros académicos de éstos.

No existe una respuesta fácil a las frecuentes preguntas de "¿por qué mi hijo no tiene éxito en sus estudios?" "¿Es culpa mía?".

En el capítulo sobre características de las familias con hijos superdotados se comentó más extensamente cuáles son las características familiares que tienden a producir el éxito en los estudios. Sin olvidar que existen otros factores personales y sociales que también intervienen.

### **3.5.6 Estimulación intelectual**

Una preocupación común entre los padres con hijos superdotados es como enriquecer la educación de sus hijos y animarles a que aprendan, encontrando un justo balance, sin llegar a presionarles o a estimularles por debajo de sus posibilidades.



### 3.5.7 La elección del colegio y/o el programa más adecuado

Probablemente la decisión más difícil que deben realizar los padres de niños superdotados está relacionada con la elección del colegio y/o del programa que mejor satisface sus necesidades. En EE.UU. el incremento constante de programas para niños superdotados y opciones curriculares confunde a los padres.

¿Cuál es la situación en nuestro país con respecto a este tema?. Por un lado los colegios no disponen de programas especiales para niños superdotados y todo queda en manos de cada profesor. Así mientras algunos pueden resultar excelentes tutores otros pueden tener efectos desastrosos en su educación.

La falta de personalización educativa existente en la escuela, tiene un efecto mayor sobre la motivación y el interés del alumno que sobre el fracaso escolar. Estos alumnos suelen rendir muy por debajo de sus posibilidades pero no parecen estar especialmente abocados al fracaso escolar, a menos a corto plazo. Sin embargo su motivación y hábitos de trabajo si parecen sufrir y pueden acarrear problemas de rendimiento insuficiente, que llaman la atención de padres y educadores.

Aunque la legislación regula que cada niño sea atendido individualmente según sus necesidades, en el caso de los niños más aptos para el aprendizaje, esto no se cumple, debido a que el profesorado y los orientadores desconocen sus necesidades y los métodos más apropiados para enseñar a estos alumnos.

La aceleración escolar es una opción educativa regulada por ley, pero tanto padres como profesores dudan si es conveniente o no adelantar en uno o más cursos el recorrido escolar del niño. En algunos casos la aceleración escolar puede ser la solución más adecuada, y la investigación no parece apoyar la impopularidad de la que goza entre algunos profesionales y padres.

En cuanto a programas especiales para niños superdotados, empiezan a existir algunos, se trata en la mayoría de los casos

de iniciativas privadas, no existiendo todavía un abanico muy amplio de elección como en el caso de EE.UU.

Parece que la participación en estos programas especiales para alumnos superdotados tiene efectos beneficiosos. El más llamativo es la mejora de las relaciones sociales que se vuelven más distendidas entre los propios alumnos superdotados y también con los otros compañeros.

Se han realizado muchas campañas informativas sobre las deficiencias de aprendizaje, tanto para padres como para profesores, pero lo mismo no ha ocurrido en el caso de la superdotación, por lo que los padres de niños superdotados en nuestro país se encuentran en la mayoría de los casos, en una situación de aislamiento, pues no saben dónde dirigirse para pedir información, ya que en los colegios normalmente no les entienden, afrontando solos los problemas de sus hijos.

### **3.5.8 La orientación vocacional**

Aunque los padres y profesores puedan estar preocupados sobre la orientación vocacional del estudiante superdotado, a menudo asumen que su plan profesional se irá gestando por sí mismo. No hay necesidad de realizar un plan: el estudiante elegirá su ocupación cuando le llegue el momento.

Esto desdichadamente, no es así, la evidencia demuestra que el joven superdotado tiene peculiaridades únicas a la hora de realizar su decisión vocacional. Muchos padres no se dan cuenta de este problema hasta llegar a la adolescencia y es importante que la orientación vocacional se empiece a desarrollar con anterioridad en el sujeto superdotado.

Dentro del campo de la orientación profesional, los estudiantes con gran talento académico presentan un tipo de problemas peculiares y que, frecuentemente, no son tenidos en cuenta. Según Kerr (1991) son los siguientes:

- La posibilidad de desarrollar desigualmente sus capacidades intelectuales, sociales y emocionales.
- La multipotencialidad, o capacidad de llevar a cabo un gran número de objetivos académicos y profesionales.
- Su interés y conocimiento precoz por desarrollar una carrera determinada.

La multipotencialidad es la habilidad de estos estudiantes, de seleccionar o desarrollar un variado número de intereses, aptitudes y habilidades. Este amplio rango de oportunidades disponibles tiende a que aumente la complejidad de la toma de decisiones y puede retrasar la selección de la carrera.

Otra característica común entre estos estudiantes, es su interés precoz por desarrollar una carrera determinada. Su pasión por una idea y su temprano compromiso hacia una carrera son características comunes de personajes eminentes en una gran variedad de profesiones.

Aunque este interés precoz, no debería ser considerado como un problema del desarrollo profesional sino como una oportunidad sobre la que se debe actuar proporcionando formación en las habilidades necesarias para desarrollar este talento o interés.

Según Chickering (citado en Kerr, 1991), las tareas más críticas para el desarrollo profesional de estudiantes con talento son el "desarrollo de la identidad" y el "desarrollo de un plan". Aunque en muchos casos la multipotencialidad de estos estudiantes puede dificultar el "desarrollo de un plan"

Colangelo y Zaffrann (citados en Kerr, 1991), han sugerido que la orientación profesional de estudiantes con talento debe basarse en los valores más que en los intereses o habilidades, si ésta quiere ser realmente eficaz, pues estos estudiantes son capaces y están interesados en muchas áreas. Además es necesario, establecer objetivos específicos en la orientación profesional de estudiantes.

En el estudio de Kerr (1991) se muestra como los estudiantes que han recibido información de objetivos específicos sobre sus intereses, necesidades, y valores pueden desarrollar una identidad más clara.

Como conclusión, se podría decir que las familias de niños superdotados se enfrentan a una gran variedad de temas, y es importante que los orientadores y otros profesionales del mundo de la educación, lleguen a ser conocedores de los mismos, si quieren prestar asistencia y orientación a estos padres.

Es importante constatar que lo que se ha descrito hasta el momento se basa en observaciones clínicas, especulaciones teóricas o en investigaciones con muestras pequeñas en algunos casos. Algunos autores, entre ellos, Ballering y Koch, Colangelo, Cornell, Chamrad, Robinson y Janos, Hackney y Kerr, han validado empíricamente estas preocupaciones.

Esta es un área que necesita más esfuerzos de investigación y replica de estudios ya existentes, que ayuden a comprender las dificultades afrontadas por los padres en la educación de sus hijos superdotados y las posible vías de solución de las mismas.

### **3.6 La influencia de la superdotación en la familia: conclusiones**

La superdotación representa retos y problemas sociales y emocionales únicos para la familia. El proceso de reconocer rasgos de superdotación en un niño provoca todo un rango de respuestas en la familia que intenta acomodar este nuevo hecho.

A modo de resumen sobre las relaciones familiares, relaciones familia / comunidad y familia / escuela, a continuación se presentan los interrogantes que muchas de estas familias pueden hacerse.

Relaciones familiares:

- ¿Debo tratar a mi hijo como a un adulto en todos los ámbitos?
- ¿Coinciden los valores familiares con los del niño superdotado?
- ¿Estoy preparado para educar a un niño con alta capacidad?
- ¿Debo comprarle todo lo que necesita a pesar de tener que hacer un gran sacrificio para ello?
- ¿Hasta qué punto debemos adaptarnos a las necesidades de nuestro hijo?
- ¿Debo esperar que mi hijo destaque en todo y lo haga todo bien?
- ¿Cómo no proyectarme en mi hijo, planteándole un nivel de exigencia alto?
- ¿Cómo estimular a mi hijo intelectualmente?
- ¿Cómo darle la atención necesaria, sin crear celos ni resentimientos en sus hermanos?
- ¿Cómo atender por igual a todos los miembros de la familia?
- ¿Cómo atender a sus constantes dudas y preguntas?

- ¿Cómo comunicarme con mi pareja para llegar a acuerdos que beneficien la educación de nuestro hijo?
- ¿Cómo puede afectar a los otros hermanos tener un miembro en la familia de alta capacidad?

Relaciones con la comunidad:

- ¿Debo contarle a mis amigos y vecinos que mi hijo es superdotado?
- ¿Se relacionará bien con otros niños de su edad?

Relaciones con la escuela:

- ¿Cubre el currículo regular las necesidades educativas de mi hijo?
- ¿Se desarrolla mi hijo por igual en todas las áreas?
- ¿Cómo sé si mi hijo es superdotado?
- ¿Cómo debo participar en el proceso de diagnóstico?
- ¿Qué quiere decir que mi hijo tiene un CI de 150?
- ¿Cómo me debo comunicar con el colegio para que atiendan las necesidades de mi hijo?
- ¿Qué programas son los más adecuados para su desarrollo?
- ¿Debería explicar a mi hijo temas que no han sido tratados en clase?
- ¿Debería anticiparle que en el colegio los otros niños no están tan adelantados como él?
- ¿Por qué no está obteniendo unos resultados académicos de acuerdo a sus capacidades?
- ¿Cómo le puedo estimular para que aprenda, sin exigirle demasiado?
- ¿Cómo ir orientándole hacia una profesión adecuada para él?

Estas son preguntas comunes entre los padres de niños de alta capacidad, es importante que los profesionales del mundo

educativo las conozcan para saber por donde encauzar los esfuerzos de orientación.

Según Silverman (1997), con más de 30 años de experiencia clínica en la orientación a padres de niños de alta capacidad, las preocupaciones más comunes que llevan a los padres a pedir ayuda psicológica son:

- Observar que el desarrollo de su hijo es diferente al de otros niños de su edad.
- Quieren conocer los puntos fuertes y débiles de su hijo.
- Determinar que métodos de estimulación en el hogar son apropiados.
- Decidir que colegio es el más adecuado.
- Necesitan ayuda para relacionarse adecuadamente con la escuela de su hijo.
- Información sobre recursos disponibles (como programas de enriquecimiento)
- Cómo enfrentarse al bajo rendimiento académico de sus hijos y la falta de motivación.
- Cómo tratar la intensidad, el perfeccionismo, la sensibilidad la introversión y la depresión.
- Cómo ayudar a su hijo a relacionarse mejor con sus compañeros.
- Cómo aliviar la creciente tensión de la familia como resultado de las necesidades del hijo superdotado.
- Cómo ayudar a su hijo a ser independiente y disciplinado.
- Comprender su propia superdotación.

Como se puede comprobar estos puntos coinciden bastante con los anteriores. La mayoría de los investigadores que han trabajado sobre las necesidades de familias con hijos de alta capacidad intelectual llegan a conclusiones similares.

## **Intervención psicopedagógica en el contexto familiar**





## 4 INTERVENCIÓN EN EL CONTEXTO FAMILIAR

En el capítulo anterior se han revisado los retos que las familias con hijos superdotados afrontan en diferentes contextos.

A continuación se expondrán las necesidades básicas de estas familias:

- Necesidad especial de información y apoyo.
- Necesidad de sentirse útiles en la educación de sus hijos.

También se revisarán dos sistemas de intervención psicopedagógica en el contexto familiar:

- Grupos de apoyo y autoayuda
- Escuelas de padres.

Resulta necesario conocer estos sistemas de intervención para la orientación y apoyo de estas familias.

#### **4.1 Necesidad especial de información, orientación y apoyo**

La forma de criar a los hijos está basada mayormente en las expectativas derivadas de una imagen de "normalidad" que presenta el niño de la media, porque este es el modelo más común y la condición en la que los padres se criaron durante su niñez. Cuando el niño no se conforma a esta imagen los padres necesitan muy a menudo ayuda para adaptar sus comportamientos a la realidad, deben aprender a manejar la disonancia entre su imagen del "niño" y la realidad de "su niño".

Está claro que tanto las familias con hijos superdotados, como los mismos hijos, se beneficiarían de servicios de apoyo, debido a la desinformación que existe sobre este tema. Los padres se enfrentan en muchas ocasiones a demandas y situaciones con sus hijos que no saben como resolver. No es una casualidad que en países como EE.UU., los programas o clases para padres constituyan en más de un caso, una parte integrante de los programas para niños superdotados que se ofrecen en los centros escolares.

Incluso muchas familias, que poseen un alto nivel educativo, pueden carecer de formación sobre cómo educar a sus hijos, especialmente si estos son superdotados y presentan unas necesidades educativas especiales.

Ross (1972) en su investigación con familias con hijos superdotados, recogió la opinión de un gran grupo de estos padres:

"Nuestra mayor necesidad: profesionales constructivos que nos orienten en los diferentes niveles del desarrollo del niño, esto nos permitirá encontrar respuestas y soluciones razonables a nuestros problemas individuales"

Las familias con hijos superdotados en muchas ocasiones se resisten o dudan sobre hablar de sus hijos, porque su experiencia contradice o reta la mayoría de los comportamientos que son aceptados como "normales". Del mismo modo muy a menudo

dudan de buscar ayuda profesional, porque sienten por un lado que no serán comprendidos, y por otro muchos piensan que sus hijos no necesitan en realidad de un apoyo especial. Esta actitud retrasa con frecuencia la búsqueda de ayuda, hasta que en muchas ocasiones los hijos reaccionan con conflictos y tensiones, desarrollan dificultades de aprendizaje u otros problemas emocionales. La atención temprana, para el niño y su familia es tan importante en estos casos como en el de otros niños excepcionales.

Al no estar tampoco representados en las asociaciones de padres de alumnos, se sienten aislados y solos con sus problemas. Al intentar exponer sus conflictos en la escuela, se sienten como visitas molestas o indeseadas. Las escuelas no saben, por falta de preparación, afrontar con éxito el reto de ayudarles a superar sus sentimientos de aislamiento y soledad, la única salida que les queda es buscar información a través de otros cauces fuera del contexto escolar. Esto hace que no se sientan participes ni implicados en la tarea de la escuela, que la comunicación con los profesores no sea fluida o llegue a ser inexistente, lo que repercute negativamente en la educación de sus hijos.

Debido a que las características de los niños superdotados no son siempre bien comprendidas pueden surgir ciertos estereotipos, que contribuyen de forma negativa a crear ansiedad y confusión de los padres. Se espera que los niños superdotados sean vistos como extraños y diferentes por sus compañeros, físicamente torpes e ineptos para el deporte, con dificultades en sus relaciones sociales, y con un ajuste emocional pobre. Mientras que estas características podrían ser ciertas en algún caso, muchos estudios muestran que no son necesariamente la norma. De hecho el ajuste psicosocial del niño superdotado va a depender en gran medida de cómo reaccionen los padres a esta condición excepcional de su hijo. Los padres influenciarán en gran medida el desarrollo emocional del niño, y este desarrollo afectará al desarrollo intelectual.

El niño superdotado, como cualquier otro, necesita amor, seguridad, compañía, aceptación, motivación, reto, oportunidades para expresarse, guía, apreciación y el apoyo básico que alienta el desarrollo de cualquier niño.

Estos niños tienen necesidades especiales, no tanto porque sean brillantes, sino porque son "diferentes" de la mayoría de sus contemporáneos.

Algunos padres se pueden sentir amenazados y confundidos por unos hijos tan brillantes. Otros probablemente intentarán dominar y presionar al niño. Algunos tendrán dificultad en aceptar a su hijo superdotado tal como es y dejarle que se desarrolle de acuerdo a sus intereses. Es posible que otros se centren demasiado en este hijo abandonando la educación del resto de los hermanos.

La discrepancia entre el desarrollo de la capacidad intelectual y socioemocional del niño superdotado crea muy a menudo estrés tanto para el niño como para los padres. Sus intereses están mucho más avanzados que los de sus iguales, muchas veces preferirá la compañía de adultos o de niños más mayores. También puede tender a aislarse para desarrollar sus propios intereses, y muchos padres encontrarán difícil aceptar esta preferencia del niño por los intereses intelectuales en vez de otras actividades consideradas más apropiadas para su edad.

La relación entre hermanos también puede ser otra fuente de estrés para los padres. Cómo proveer a su hijo con talento con las oportunidades necesarias sin que sus hermanos se sientan abandonados; cómo propiciar que todos participen en las conversaciones familiares, sin dejar que el niño superdotado monopolice la conversación excluyendo a sus hermanos; cómo evitar que un hermano más mayor y menos dotado no sienta celos de que su hermano pequeño le supere. La orientación y ayuda profesional es necesaria para todos estos problemas que los padres afrontan.

Si pensamos en el entorno familiar podemos hacer mención a los sentimientos de incompetencia o de impotencia que los padres sienten frente a la crianza de sus hijos, que se incrementa en las familias objeto de este estudio, debido a las especiales características o necesidades de sus hijos, que ponen a prueba su capacidad de educar.

Es necesario por tanto la orientación a padres con hijos superdotados para que puedan identificar e interpretar mejor el alto potencial de estos. La orientación y formación a padres deberían estar disponibles tan pronto como el niño fuera identificado, para asegurar que las actitudes paternas serán favorables para su desarrollo.

La intervención educativa para padres con hijos superdotados no es esencialmente diferente de la aproximación que se hace con otras familias que también tienen hijos excepcionales de algún modo.

Como siempre, el objetivo de la orientación es ayudar a los padres a aclarar y precisar sus percepciones de la realidad de modo que la relación con sus hijos pueda estar libre de percepciones distorsionadas y conflictos.

## **4.2 Necesidad de sentirse útiles en la educación de sus hijos**

Además de la necesidad de información los padres tienen otra necesidad básica: sentirse útiles en la educación de sus hijos.

Si los padres piensan que carecen de la cualificación necesaria para satisfacer las necesidades de sus hijos su autoconcepto se viene abajo y puede llegar a derrumbarse.

Los profesionales, según Marion (1980), deberían instruir a estos padres sobre como ayudar activamente a sus hijos hacia metas productivas.

Existen muchas experiencias que tratan de ayudar a los padres a afrontar los retos que la educación de sus hijos superdotados plantea, según el artículo de Schwart (1981), hay que enseñar a los padres a ser "padres superdotados", hay muchas habilidades que pueden ser aprendidas por los padres, si es que en algunos casos no están ya presentes.

Los padres de niños superdotados necesitan oportunidades para discutir con otros padres en su misma situación temas sobre la educación de sus hijos y los grupos de padres pueden ser un buen lugar para que esto suceda. En estos grupos se intercambian recetas y experiencias sobre como criar a los hijos. Esta experiencia aporta perspectivas y también información específica a las familias. (Webb, 1994)

Es también importante, según Riggs (1984), ayudarles a trabajar y a organizarse para que sus derechos sean reconocidos y comprendidos mejor por la sociedad, que debe crear, a través de sus administradores, los recursos necesarios para que la educación de estos niños y jóvenes se atienda convenientemente.

El resultado de estas acciones, repercutirá positivamente en su autoestima, ayudándoles a tener una visión más positiva sobre su función de educadores y en definitiva a sentirse mejor consigo mismos.

Para cubrir estas dos necesidades básicas: información y sentirse útiles, los padres necesitan orientación y la figura del orientador escolar debería jugar un papel clave como informador y como puente de comunicación entre las escuelas y las familias.

El orientador necesita el apoyo de la administración escolar para no dedicar su tiempo y energías exclusivamente a los alumnos con dificultades de aprendizaje, pues si en teoría está claro que hay otro tipo de alumnos con "necesidades educativas especiales", en la práctica puede parecer, cuando menos, un despilfarro de tiempo invertido en ellos.

Sería necesario desarrollar y evaluar diferentes modelos de orientación para el superdotado y su familia. La investigación debería determinar que estrategias de orientación son más efectivas para cada tipo de problema.

Aunque en nuestro país existen iniciativas privadas de orientación y apoyo a los alumnos superdotados y sus familias, en el sistema educativo público todavía no se han realizado acciones formativas destinadas específicamente a la orientación personal y familiar del alumno superdotado. Estas acciones son necesarias, si se quiere fomentar la igualdad de oportunidades de los alumnos más dotados intelectualmente y especialmente para aquellos que proceden de medios desfavorecidos.

La investigación demuestra que las familias de niños superdotados se enfrentan a un gran número de retos. Debido a ello estos padres presentan dos necesidades básicas:

- "Información y orientación", que les ayude a resolver sus dudas e interrogantes.
- "Sentirse útiles en la educación de sus hijos". Es necesario instruir a estos padres sobre como ayudar activamente a sus hijos hacia metas productivas, así como ayudarles a organizarse para que sus derechos sean reconocidos y comprendidos por la sociedad.



La figura del orientador escolar es clave para cubrir estas necesidades que las familias con hijos superdotados presentan.

### **4.3 Sistemas de apoyo e intervención en el contexto familiar**

Las familias con hijos superdotados, como se comentaba, en el apartado anterior, tienen dos necesidades básicas: necesidad de información y orientación, y necesidad de sentirse útiles en la educación de sus hijos.

Afortunadamente el apoyo y la intervención psicopedagógica en el contexto familiar recibe cada vez más atención en nuestra sociedad.

Existen diversas razones que justifican este hecho:

En primer lugar si tenemos en cuenta la perspectiva ecológica del desarrollo humano, y por tanto la importancia de los diferentes contextos que rodean al niño en su desarrollo, es necesario incidir positivamente en las prácticas educativas familiares para que el desarrollo del niño sea el más adecuado. Desde el punto de vista de la psicología social la intervención debe realizarse en el ámbito de los sistemas sociales de modo que se optimicen al máximo los recursos psicológicos que se ofrecen a las personas.

En segundo lugar si tenemos en cuenta el constante cambio de nuestra sociedad, que conlleva formas de vida y tipologías de familias diferentes, se hace necesario que las familias reciban apoyo social ya que los padres de hoy en día se enfrentan a situaciones desconocidas, y además no cuentan en la mayoría de los casos con los abuelos u otros familiares que les puedan apoyar en su labor educativa.

En tercer lugar se hace evidente en nuestra sociedad el apoyo a las familias con hijos que presentan características especiales y este es el caso que nos ocupa. A lo largo de la exposición del capítulo anterior pudimos comprobar la necesidad de orientación, apoyo y formación que los padres con hijos superdotados tienen. Cuando estos hijos superdotados nacen en familias consideradas de "riesgo

social", la necesidad de apoyo y orientación familiar es todavía mayor.

A continuación se revisarán dos sistemas de apoyo y orientación para los padres:

- Los grupos de apoyo y autoayuda
- La formación dirigida a padres

### 4.3.1 Grupos de apoyo y autoayuda

Cuando se hace referencia a grupos de apoyo o autoayuda, se habla de grupos de apoyo activo a una idea o causa. Un grupo de apoyo aboga a favor, defiende, o reivindica una causa. Un grupo de apoyo muestra a otros de palabra y de obra, sus ideas y su posición respecto a un tema.

Podríamos distinguir entre grupos de:

- Autoayuda: en los que las personas que se reúnen viven una situación común y comparten sus experiencias. Entre los miembros del grupo existe un apoyo mutuo.
- Apoyo: son grupos de personas con el mismo tipo de problemas y que se forman para abogar por una causa común. En muchos de estos grupos se dan tanto las funciones de apoyo como de autoayuda.

En general los objetivos de estos grupos son:

- La información, formación y apoyo emocional de padres a través de reuniones con especialistas y expertos, para tratar sobre las características de los niños dotados y con talento.
- Los programas de enriquecimientos para niños con alta capacidad intelectual con el fin de lograr mantener, estimular y desarrollar la motivación hacia el aprendizaje, y proveer oportunidades educativas y estimulación que no tienen en el colegio.
- Las actividades con los niños en la naturaleza, visitas a museos y a centros de interés cultural, juegos, a través de las cuales los niños tienen la oportunidad de aprender de una forma lúdica, y además permiten a los niños y a los padres socializarse. Estas actividades sociales son una buena ocasión para que la familia se relaje entre otras personas que los aceptan, y facilitan oportunidades para la amistad entre niños con intereses y personalidades similares.

- Reducir las dificultades emocionales tanto de los niños como de las familias.
- Difundir y apoyar las necesidades e intereses del alumno intelectualmente dotado, en la escuela, la sociedad y organismos competentes en educación. El objetivo último de estos grupos está en proponer los cambios educativos necesarios para que las necesidades educativas del niño con alta habilidad intelectual sean atendidas en los centros escolares.
- Atender a los medios de comunicación, pues sólo mediante dichos medios es posible lograr la concienciación de la sociedad.

La necesidad de estos grupos se hace evidente en muchos casos, en el caso de alumnos superdotados existen varias razones que justifican su existencia y que se exponen a continuación:

- Los alumnos superdotados no tienen automáticamente asegurada una educación apropiada a sus habilidades. Estos alumnos son muy a menudo incomprendidos y en algunos casos presentan fracaso escolar no llegando a desarrollar todo su potencial.
- Los grupos de apoyo ayudan a comprender y superar los mitos y estereotipos que giran alrededor de la superdotación. Si no existieran estos grupos de apoyo, los mitos y falta de comprensión podrían perpetuarse.
- Estos grupos también ayudan a superar las dificultades y estrés experimentados por este colectivo de personas.
- El apoyo efectivo de un grupo se necesita, no sólo por el alumno superdotado o con talento que ya conocemos, si no por aquellos que nunca conoceremos.
- El objetivo de apoyar a los alumnos superdotados es que tengan disponibles servicios educativos apropiados para permitirles desarrollar su potencial sin la incomprensión que existe en la actualidad.

Los estudiantes con alta capacidad intelectual pueden ser considerados alumnos de riesgo o de educación especial. La Administración Educativa debe garantizar al menos un clima escolar con un ambiente intelectual seguro. En muchos colegios no es muy popular ni seguro ser "inteligente", o mostrar amor hacia el aprendizaje e interés en lograr un alto rendimiento.

Existen diferentes formas de apoyar al alumno superdotado:

- Apoyo individual: Un padre, educador, u otra persona preocupada por el tema, puede pensar que es necesario apoyar a un niño o a una familia. Por ejemplo un padre que decide ir a la escuela para demandar un programa adecuado para su hijo/a. Una persona sola puede conseguir cosas, pero la fuerza de un grupo siempre irá más allá, que la petición de una sola persona.
- Apoyo en grupo: Cuando varias personas preocupadas por el tema identifican objetivos comunes, pueden decidir formar un grupo de apoyo y de aquí surgen las asociaciones.

Existen diferentes tipos de asociaciones: grupos sólo de padres, grupos sólo de profesionales, y también grupos de padres y profesionales

Entre las sociedades de profesionales que apoyan al alumno intelectualmente dotado y con talento, podemos citar la "Sociedad Española para el Estudio de la Superdotación" o SEES:

Esta Sociedad, formada por profesionales y expertos internacionales de reconocido prestigio, pretende contribuir al desarrollo y a la difusión del conocimiento científico en el ámbito de la superdotación, en cualquiera de sus manifestaciones. Para el cumplimiento de este fin, la Sociedad organizará congresos, conferencias, debates,

jornadas de investigación y otras actividades relacionadas con el objetivo fundacional.

Asimismo podrá impulsar los oportunos acuerdos y convenios con universidades, instituciones locales, nacionales e internacionales de carácter científico, cultural y cualquier otro que contribuya a desarrollar los objetivos propuestos. También impulsará la edición de publicaciones informativas, científicas y culturales tendentes a la difusión de los conocimientos generados en su propio campo de actuación. Los órganos de difusión serán la Revista Faisca, en donde los asociados podrán publicar sus estudios o hacer llegar sus noticias, el Boletín Informativo de la Sociedad y un espacio en Internet: [www.ucm.es/info/sees](http://www.ucm.es/info/sees)

Esta Sociedad podrá emitir también dictámenes y asesoramiento sobre los contenidos propios de su actuación, dirigidos a administraciones educativas o a la sociedad en general.

Existen asociaciones formadas principalmente por padres que se han creado en diferentes comunidades autónomas para dar respuesta a las necesidades del alumno superdotado y las de sus familias (Anexo 7.9).

Existen diferentes grados de apoyo, el simple hecho de unirse e informar sobre un tema, no significa que por ello se esté influyendo en la audiencia seleccionada. Para que las acciones llevadas a cabo por los grupos de apoyo sean efectivas, es absolutamente necesario organizarse en grupos productivos.

En un grupo es importante establecer objetivos claros, y utilizar una estrategia común.

En cualquier grupo formado por muchas personas existen diferencias de opinión, luchas de poder, conflictos personales, y otras consideraciones comunes a todos los grupos y asociaciones.

Dentro del grupo pueden surgir problemas cuando uno o varios miembros tratan de dominar la asociación, cuando se desprecian los esfuerzos de trabajadores voluntarios y no se les reconoce o agradece su aportación, y cuando se satura de trabajo a los miembros de la junta directiva.

Cualquier asociación necesita tener unos estatutos que describan sus objetivos, estructura y reglas de funcionamiento.

Los estatutos ayudarán a organizarse y a recordar cuales son los objetivos del grupo, cuando alguno de sus miembros quiera tomar direcciones diferentes; los estatutos o la constitución son el nexo de unión invisible que agrupa a la organización.

A veces es necesario modificar estos estatutos para asegurarse de que este documento facilita y no impide el desarrollo del grupo. Es lógico que los estatutos cambien, para reflejar los cambios de diferentes épocas.

La "Gifted Child Society" de New Jersey, es una asociación sin ánimo de lucro, fundada por padres en 1957, esta asociación ha conseguido grandes logros en la educación de los niños bien dotados intelectualmente, en 1975 fue nominada por el Departamento de Educación como "modelo nacional". A continuación se expondrán algunas de sus experiencias, como ejemplo de una asociación que tiene ya una larga historia y mucho éxito en sus negociaciones.

Las fuentes de apoyo que han ayudado a la "Gifted Child Society" a crecer y expandirse son:

- Unos estatutos que especifican los objetivos de la organización y los mecanismos para llevar a cabo su negocio.
- La descripción de los objetivos de sus órganos básicos de funcionamiento.
- Descripción de todos los puestos de trabajo remunerados.



- Evaluaciones periódicas de todas las actividades de la asociación.

La "Gifted Child Society" piensa que las organizaciones deben elegir a sus líderes o presidentes, por su capacidad para liderar un grupo y no porque sean populares o tengan amigos influyentes. El líder del grupo debe ayudar a conseguir los objetivos del grupo.

Es importante que el líder del grupo no intente hacerlo todo él solo. Se debe establecer una junta directiva con varios miembros desde el principio.

La estructura de la junta directiva puede variar de un grupo a otro. Normalmente suele estar el presidente, secretario, tesorero y otras posiciones requeridas para el funcionamiento operativo del grupo. Un balance entre padres y educadores puede ser óptimo en la composición de una junta directiva.

Una organización es más fuerte si suma el total del tiempo y el talento de todos sus miembros. La identificación sistemática de recursos disponibles es tan importante para una organización como para un almacén de una tienda. La "Gifted Child Society" realiza una lista con todas las categorías de trabajo que necesita y pide a sus miembros que se anoten en las áreas en las que puedan realizar contribuciones.

Muchos grupos de apoyo para niños intelectualmente dotados funcionan básicamente con ayuda de voluntarios, y la "Gifted Child Society" no es una excepción:

"no pagamos a la gente con dólares, pero les pagamos con reconocimiento y elogios de su trabajo. El buen trabajo necesita ser recompensado de alguna forma". (Riggs, 1984)

Una organización sana de apoyo o autoayuda crece y cambia con la información y el aprendizaje sobre las características y necesidades especiales de los niños intelectualmente

dotados. Esto significa que toda organización debe conocer las tendencias locales y nacionales sobre la educación de los niños con alta habilidad intelectual y debe fijar sus objetivos acordes a las mismas. Es contraproducente dirigir todas las energías de la organización hacia temas locales y no informarse ni estar en contacto con otros grupos en el ámbito nacional e internacional.

Las reuniones en toda organización deben ser programadas con la frecuencia y el tiempo adecuado para que sean productivas. Los programas para las reuniones deben representar los intereses del grupo. Las reuniones deben ser tan formales o informales como el grupo desee, el cumplimiento de los objetivos es más importante que la manera de conducirlas.

#### **4.3.1.1 Puntos clave para establecer programas de apoyo**

Dirigir las energías en la dirección correcta requiere de cuatro pasos fundamentales que serán descritos a continuación: Información, Planificación, Contactos y Evaluación.

- ***Información***

Cuanto mayor sea el conocimiento sobre las necesidades de los alumnos superdotados y con talento, más y mejores serán los programas que se desarrollen para estos alumnos.

Es importante que las asociaciones se documenten bien al principio de su desarrollo, y adquieran información sobre la educación de los alumnos intelectualmente más capaces, para poderla difundir a padres, miembros de la comunidad escolar y otros grupos interesados en el tema.

Los siguientes pasos pueden ser útiles:

- Evaluar al comienzo del grupo cuáles son los conocimientos de los miembros sobre los niños dotados y con talento.
- Elaborar y comprar documentos para la biblioteca de la asociación, de modo que todos sus miembros puedan consultarlos.
- Dar charlas y conferencias con invitados expertos en el tema. Uno de los objetivos más útiles de una organización de padres con hijos superdotados es ofrecer a los padres un lugar y recursos a través de los cuales puedan conocer el vocabulario y los conceptos de la educación de los superdotados. Informar sobre el significado del término "superdotado", ya que es una palabra cargada de mitos y falsas creencias.
- Informar sobre la legislación vigente relativa a los alumnos con alta habilidad y estudiar que beneficios se pueden lograr de la misma. Es necesario conocer los requerimientos legales antes de realizar cualquier actuación. Si se va a solicitar la "aceleración escolar", hay que conocer bien este procedimiento y como está dispuesto por las leyes. Una de las funciones más útiles que los grupos de ayuda pueden proporcionar a los padres novatos en el tema es hacer que conozcan las disposiciones legales.
- Saber cuándo, dónde y cómo contactar con personas relacionadas con el mundo educativo. El sistema escolar está estructurado jerárquicamente. Generalmente, suele ser aconsejable comenzar a tratar los problemas en los niveles más bajos de la jerarquía, y siempre pidiendo hora para hablar con el profesor. Se deben conocer cuáles son las funciones y responsabilidades de las diferentes personas que componen esta organización, profesores, tutores, director, equipo de orientación. Además existen otras personas en la Administración Central de nuestra comunidad que tienen responsabilidades y también están implicados en la

educación de los alumnos más capaces intelectualmente. Los padres que conozcan bien la organización escolar estarán en mejor posición para comentar un problema o posible cambio relativo a su hijo.

- Mantenerse al tanto de las tendencias educativas para los alumnos con alta habilidad, tanto en el ámbito local, nacional como internacional.
- Investigar que han hecho otras asociaciones para tener éxito, por ejemplo aquellas de personas con deficiencias psíquicas u otras asociaciones de padres de alumnos con talento que tienen ya una experiencia acumulada de muchos años.
- Conocer que no todo el mundo entiende las necesidades de los niños superdotados. Solamente por el hecho de que muchos de nosotros hemos descubierto el maravilloso mundo de la educación del superdotado, no significa que todo el mundo a nuestro alrededor esté de nuestro lado. En muchos casos es necesario en primer lugar informar y sensibilizar a la opinión pública, sobre quién es el alumno superdotado y con talento y por qué tiene necesidades especiales, para después, poder apoyar los programas apropiados para estos alumnos.

La "Gifted Child Society" cometió un gran error al principio de los años 60. Mandó una carta al superintendente de su distrito pidiendo información sobre programas para niños superdotados. La organización conocía muy bien que su distrito no estaba haciendo nada especial para estos alumnos; y esperó, ingenuamente, que esta carta induciría a los colegios a comenzar las acciones deseadas. En vez de esto, la "Gifted Child Society" llegó a ser conocida por la administración educativa como el grupo de padres más desinformado que enviaba cartas hostiles a la administración educativa. Les costó muchos años y cambios de actitud a los miembros de esta asociación para ganarse la aceptación entre los educadores.

- ***Planificación***

Se deben elaborar planes detallados de las acciones a llevar a cabo con suficiente detalle para que todo el mundo lo entienda. Estos planes deben incluir observaciones importantes como quién es el responsable de cada una de las acciones y cuándo se deben llevar a cabo.

Si una organización no conoce bien sus objetivos, no sabrá si los consigue o no, y si no se sabe esto, no se podrá mejorar en acciones posteriores.

- ***Contactos***

Es importante conocer las tendencias actuales de la educación de los alumnos superdotados en la comunidad autónoma donde el grupo de apoyo resida, así como determinar cuáles son los interlocutores más adecuados, para poderles presentar los planes elaborados para su aprobación.

- ***Seguimiento y evaluación***

Debido a que la posibilidad de hacer algo perfecto a la primera es remota, una organización no puede crecer ni desarrollarse si no evalúa cada una de sus acciones en términos de sus objetivos, y después actúa sobre los resultados.

Son necesarias muchas energías y resistencia para llevar a cabo las cuatro fases expuestas con anterioridad. Muchas veces lo más fácil es ir directamente al contacto, con una planificación rápida y sin ningún seguimiento. Se debería resistir la tentación de hacerlo. Es esencial realizar las actividades necesarias en cada una de las cuatro fases.

El proceso de apoyo no acaba al final de la última fase, sino que una vez conseguida una meta, es necesario volver a empezar el ciclo para seguir avanzando en los fines de la

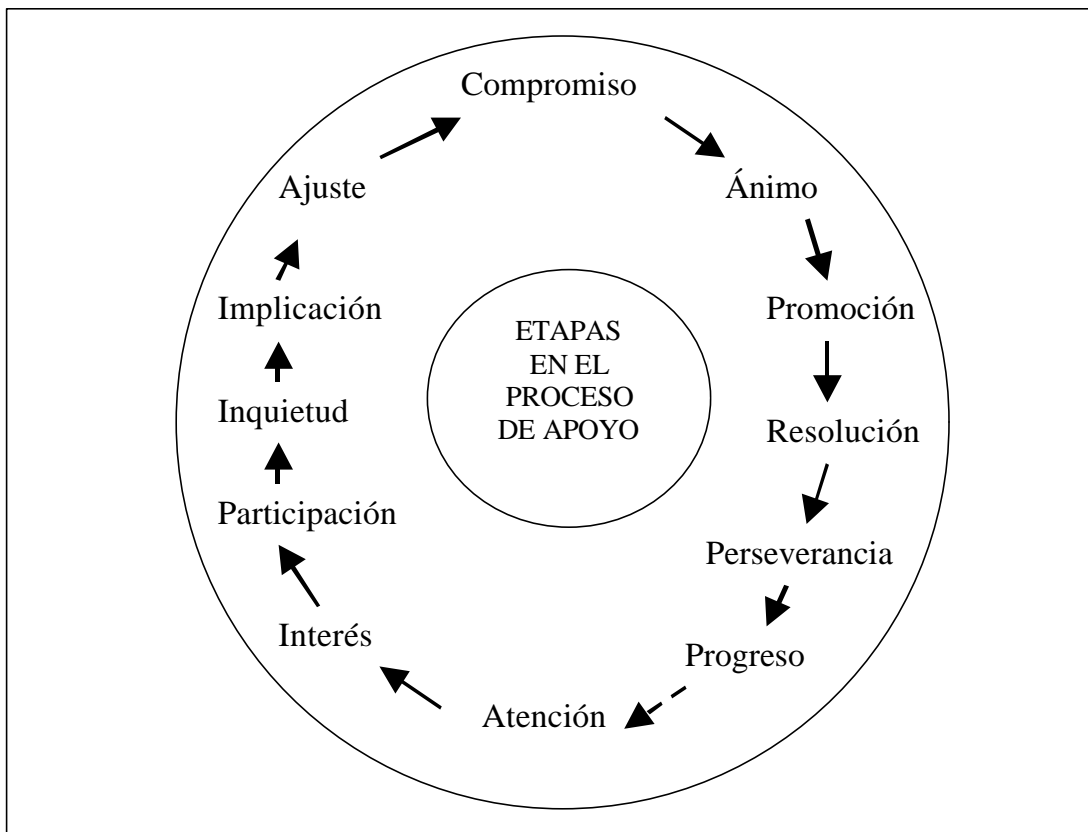
asociación. A continuación se detalla como ven otros autores las etapas en el proceso de apoyo.

### 4.3.1.2 Etapas en el proceso de apoyo

Muy a menudo los proponentes de programas especiales para alumnos muy inteligentes quieren obtener resultados inmediatos de sus acciones. Pero el proceso de apoyo al alumno intelectualmente bien dotado necesita tiempo, energía, y ánimo que a veces es difícil de mantener.

Las etapas en el proceso de apoyo son a veces lentas y deben afrontarse a través de diferentes pasos, que se describen a continuación.

Figura 6. Etapas en el proceso de apoyo.



El primer paso sería ganarse la atención de miembros clave de diferentes grupos. Después de la atención se debe estimular el interés para participar y la inquietud para apoyar a los estudiantes con talento. Aquellos que tienen inquietud desean implicarse en programas y están más dispuestos a realizar ajustes en el currículo para satisfacer las necesidades de los alumnos intelectualmente más capaces. Esto lleva al compromiso y los pone en posición para animar a otros grupos a promover estos programas. Finalmente viene la resolución para que los programas tengan éxito, la perseverancia para que esto se consiga, y el progreso hacia la realización de los objetivos de una mejor educación para los alumnos más capaces intelectualmente.

Después de haber progresado hacia nuestros fines, el proceso entero debe comenzar de nuevo en un estadio más avanzado hacia la consecución de objetivos más complejos y sofisticados para satisfacer las necesidades del alumno más capaz intelectualmente. Este proceso ha sido propuesto por Dettmer (1991) y se resume en la Figura 1 "Etapas en el proceso de apoyo".

Existe también un principio de marketing, que resume bien lo que podrían ser las etapas en el proceso de apoyo y que es fácil de recordar, se llama la ley de las cuatros "is": informar, interesar, implicar, invertir. La inversión en un proyecto no se logra hasta que no se han cubierto bien las tres fases anteriores.

Los grupos de apoyo deben recordar también las dos "pes" de "paciencia" y "persistencia". Es fácil desanimarse a veces pero se debe pensar que los logros conseguidos hasta el momento no hubiesen sido posibles sin el apoyo de las personas que han luchado por ellos. Nunca se sabe lo lejos que pueden llegar los esfuerzos de un grupo de apoyo.

El rol de la persona que apoya la educación del alumno superdotado es vital para producir el necesitado cambio educativo para este colectivo de alumnos.

### 4.3.1.3 Errores que los grupos de apoyo deben evitar

A continuación se comentan 4 errores que estos grupos deberían evitar en su gestión: el elitismo, la impaciencia, el enfrentamiento, y considerar que los legisladores no saben nada sobre el tema.

- ***El elitismo***

Los programas para alumnos superdotados deben proponerse más como "servicio" que como una "etiqueta".

En EE.UU. un país que cuenta con una larga tradición en este tipo de programas, están experimentando actualmente un recorte presupuestario en los mismos, por considerarlos elitistas. Los padres de otros niños defienden que sus hijos también podrían beneficiarse de este tipo de enseñanza.

Tal y como se han propuesto muchos de estos programas responden a una filosofía más de exclusión, que de servicio. La educación para superdotados debe aportar resultados y metodologías que beneficien a todos los alumnos en el sistema escolar, no sólo a unos pocos.

Los proponentes de programas para superdotados necesitan pensar en propuestas que no afecten las actitudes públicas de forma negativa. Se deben proponer con una filosofía de inclusión ¿quién puede beneficiarse de este programa? No de exclusión, este estudiante estará en el programa y este no.

Es necesario mostrar interés en todo el programa escolar completo, siendo importante asociarse con otras organizaciones que promuevan el desarrollo del alumno y la calidad educativa del sistema escolar.

Se debe también apoyar a todos los alumnos con altas capacidades de la comunidad, no solamente concentrarse en las necesidades de los niños cuyos padres están en el grupo. Si existe un compromiso de apoyo a toda la población con



necesidades educativas especiales, es más probable que la existencia del grupo continúe.

Es interesante resaltar que los beneficios de buenos programas y recursos para superdotados, benefician también a colegios y comunidades.

Es por ello interesante y necesario, relacionarse y afiliarse con otros grupos educativos y sociales que ayuden a los niños y jóvenes, mostrando interés en su trabajo y ofreciendo apoyo. Así como, dar conferencias y realizar publicaciones sobre estudiantes intelectualmente bien dotados, en seminarios y áreas fuera del campo de la superdotación.

- ***La impaciencia***

Otro error que se debe evitar es la impaciencia cuando los cambios tardan en llegar, intentando hacerlo todo al principio, en vez de empezar despacio e ir avanzando poco a poco.

Es muy duro ser paciente cuando vemos a niños cuyas habilidades necesitan atención ya. Pero la paciencia para la causa de la superdotación no es una virtud, es un requisito. Muy a menudo aparece el sentimiento de frustración cuando las cosas no cambian rápidamente, pero el proceso democrático es lento.

- ***El enfrentamiento***

Uno de los grandes errores cuando se forma un grupo de apoyo para los niños con alta capacidad intelectual es el enfrentamiento y la creación de dificultades con otras personas de la comunidad. Esto puede ocurrir si se utilizan técnicas de presión o si la estrategia del grupo para pedir apoyo y ayuda para los niños bien dotados es agresiva.

Se pueden crear enemigos si los miembros del grupo son "reactivos" más que "pro-activos".

Existe una tendencia natural a imitar a otros grupos de apoyo para ciertas minorías o discapacitados. Algunos de estos grupos utilizan tácticas de presión, pero éstas no funcionan bien para los grupos de apoyo de alumnos superdotados porque la causa es diferente, los tiempos han cambiado, y otros grupos ya han aprendido por su propia experiencia que tácticas no son adecuadas.

El enfrentamiento o la competencia entre diferentes grupos o asociaciones de superdotados, también tiene consecuencias negativas. No importa quién lo haga peor o mejor, juntos se pueden conseguir más cosas en menos tiempo. La lucha entre algunas asociaciones de apoyo va en detrimento de los esfuerzos de apoyo.

- ***Pensar que los legisladores desconocen el tema***

Esta actitud puede resultar destructiva para cualquier causa. Pero es especialmente perjudicial para apoyar al alumno superdotado.

Los grupos de apoyo deben conocer que las personas que toman decisiones tienen también otras prioridades. A pesar de nuestros propios sentimientos sobre el tema, los programas para alumnos superdotados serán probablemente un problema menor en muchos casos.

En un sistema democrático la opinión de todas las personas cuenta. Los políticos son conscientes de este derecho, y desean conocer la opinión de la gente siempre que se exprese de una forma adecuada. Necesitan saber como piensa y siente la opinión pública.

Se aconseja cuidar el vocabulario y lenguaje que utilizamos, cuando en conversaciones con políticos y legisladores pedimos mejoras en los programas para niños

superdotados, frases muy tajantes como "irresponsabilidad", "debe ser", "carece totalmente de", o "es estúpido", pueden poner a la otra persona a la defensiva, a nadie le gusta escuchar que está haciendo un trabajo pésimo, tampoco nadie tolera que se le considere poco inteligente, o poco informado.

En nuestro contacto con la administración se deberían utilizar frases más positivas como "cooperar", "animar", "apoyar", "considerar", "existe una aparente falta de medios", "es un tema que necesita especial atención".

Es importante empezar con preguntas no amenazadoras, negociables, en las que todo el mundo pueda participar y opinar como "¿qué podríamos hacer para mantener viva la ilusión de aprender de nuestros alumnos más brillantes y talentosos?".

Ningún grupo de apoyo puede luchar contra la burocracia; esta es más fuerte que cualquier grupo. Si no se puede luchar contra ella, probablemente lo mejor sea unirse a ella, y provocar el cambio desde dentro.

Es necesario desarrollar excelentes habilidades de comunicación, negociación, asertividad, teniendo cuidado de evitar enfrentamientos.

Es aconsejable después de la reunión, si esta ha sido positiva, enviar una nota de agradecimiento. Si la reunión ha sido negativa se puede enviar siempre una nota agradeciendo el tiempo y la atención prestadas.

También se deben enviar cartas de agradecimiento a los legisladores y administradores por la aportación de fondos para programas, incluso cuando esos fondos hayan sido más que insuficientes.

#### **4.3.1.4 Establecer nexos de unión con otros grupos.**

En todas las comunidades existen grupos que deberían conocer y estar involucrados con la educación de los alumnos más capaces intelectualmente, entre estos grupos podemos citar a profesores, padres y estudiantes, administradores, legisladores, empresarios, profesionales de la educación, editores y personal médico.

Para que las necesidades de los alumnos con alta capacidad intelectual sean tomadas en serio es necesario la colaboración de varios grupos: asociaciones de padres, profesionales, administración educativa, autoridades en materia de educación, personal médico, editores, psicólogos, educadores, orientadores, etc.

Los padres deberían atender las reuniones escolares de las A.P.A. (Asociaciones de Padres de Alumnos) mostrando interés en todo el programa escolar. Las asociaciones de padres de niños y jóvenes bien dotados y con talento deberían también establecer contactos con otras asociaciones, que muestren interés en los programas escolares y que promuevan la calidad de la enseñanza.

Los médicos son también grupos de apoyo apropiados para los estudiantes con talento, ya que promueven la salud y el bienestar del niño.

Para establecer nexos con otros grupos es necesario demostrar habilidades de comunicación efectivas. La literatura educativa está repleta de información sobre técnicas de comunicación. Salend (1994) define las características de miembros de grupo efectivos. Entre otras habilidades, los miembros del grupo deben escuchar sin interrumpir, considerar la perspectiva de otros, intentar no juzgar, reflexionar sobre el mensaje que nos están transmitiendo, expandir las ideas de otros, tomar notas, esperar antes de hablar, contener el enfado, y utilizar el sentido del humor.

Como ya se comentó con anterioridad, es importante estar entrenado en habilidades de comunicación, asertividad, técnicas de negociación y resolución de conflictos para hacer frente a la resistencia de la administración educativa y contexto escolar, para promover la educación de los alumnos intelectualmente más capaces.

Los mismos estudiantes intelectualmente dotados pueden apoyar su causa exponiendo sus ideas. Estos alumnos deben ser entrenados en estrategias que consigan tener más impacto sobre la opinión pública. Por ejemplo un alumno con alta habilidad puede ser más efectivo explicando lo que siente en las clases cuando se repiten actividades que él ya domina, que utilizando la conocida protesta del aburrimiento.

La comunidad y muchos empresarios estarían dispuestos a apoyar la calidad de la educación pues esta tiene una repercusión directa en la sociedad. Los empresarios pueden contribuir a la educación de numerosas formas: exponiendo trabajos de los estudiantes, reconociendo a los profesores que desarrollan los talentos de sus alumnos, y donando materiales para programas de enriquecimiento. También pueden servir de apoyo ofreciendo sus recursos y profesionales como mentores.

Los profesores deberían recibir formación sobre las necesidades de los alumnos más capaces intelectualmente, y también se les deberían facilitar modificaciones en el currículo que provoquen cambios positivos en el aprendizaje de todos los alumnos.

La reflexión y conocimiento de las ideas de algunos investigadores notables en el campo educativo como Dewey, Hollingworth, Piaget, Guilford, Bruner, Bloom, Tyler, Maslow, Vygotsky, entre otros, nos ofrecen las bases para la creación de programas para estudiantes dotados intelectualmente.

Los editores y especialistas en la elaboración de libros de texto deberían ser persuadidos a colaborar en la educación y apoyo de los alumnos más capaces intelectualmente.

Renzulli y Reis (1991) encontraron que los profesores de escuela elemental podían eliminar hasta el 50% de contenido básico en los libros de texto para el 10-15% de los alumnos, y hasta el 80% en algunas áreas como lengua, arte y matemáticas. El currículo regular podría ser cubierto en dos días de la semana para algunos niños, dejando el resto de los días para trabajos alternativos. Cuando los editores reconozcan las ventajas y beneficios de incluir ideas de enriquecimiento, pistas para compactar el currículo, y técnicas de aceleración en los textos usados en las escuelas, apoyarán la educación de los alumnos más capaces aunque sólo sea por motivos de negocio.

No se debe malgastar el tiempo con aquellas personas que ya conocen y apoyan la causa, ni tampoco con aquellos que nunca creerán en la educación del alumno superdotado. Hay que centrarse en aquellos otros que desconocen el tema, y de entrada ni apoyan ni rechazan la educación de estos alumnos.

#### **4.3.1.5 Relaciones públicas y medios de comunicación**

La radio, televisión, periódicos siempre ofrecen oportunidades de apoyo.

Para apoyar la educación de los alumnos intelectualmente bien dotados las asociaciones dan conferencias o publican artículos sobre el tema.

Las "relaciones públicas" son las actividades que una organización diseña para ganarse a la opinión pública y promover una mejor comprensión de sus objetivos y programas; incluyen la diseminación de información a través de los medios escritos y los no escritos. Si la sociedad no conoce ni comprende las necesidades únicas y los métodos educativos que los alumnos dotados intelectualmente necesitan, las

asociaciones que apoyan esta causa no van a tener mucho éxito. Por ello, la construcción de una base sólida de conocimiento entre el público es crítica.

Las personas que apoyan la educación de los alumnos más capaces intelectualmente, deben ir más allá de relacionarse y dialogar entre ellos mismos, y difundir información precisa a los educadores y al público en general.

Varios investigadores han dado razones para las "relaciones públicas" en la educación de superdotados. Karnes y Riley (1993) argumentan que los niños con alta habilidad son a menudo incomprendidos, las víctimas de mitos y estereotipos poco beneficiosos. Karnes y Lewis (1996) indicaron que existía una amplia desinformación sobre superdotación lo que significa resistencia a dotar de fondos para su educación. Renzulli (1987) citó la carencia de personas dedicadas que conocen e informan sobre las necesidades del niño intelectualmente capaz.

Las razones para las relaciones públicas de los grupos de apoyo incluyen: promover una mejor comprensión de la naturaleza y necesidades de los niños y jóvenes bien dotados intelectualmente, ganar apoyo y ayuda para programas apropiados, mantener a todos los grupos de la comunidad informados sobre hechos clave, y construir una base de conocimiento para otros grupos de apoyo. (Karnes y Riley, 1993)

Un examen de la cobertura en los periódicos sobre superdotación realizado por Karnes y Lewis (1997b), encontraron que pocos artículos apoyaban la educación del alumno bien dotado. Sin embargo el número no era lo más importante, algunos de estos artículos no estaban escritos por especialistas en superdotación y transmitían ideas equivocadas.

Los investigadores y educadores podrían escribir sobre sus áreas de especialidad en este tema; los profesores sobre

actividades que los padres pueden realizar en casa con sus hijos o ideas curriculares para otros profesores, y los padres sobre su experiencia personal.

Karnes y Riley (1993) estudiaron a través de una encuesta el posible impacto de la unión de diversas asociaciones de superdotados con otras asociaciones de padres y organizaciones educativas. Todos los que respondieron, mostraron un interés positivo hacia la educación de los alumnos intelectualmente más capaces.

Las personas interesadas en trabajar para apoyar a los alumnos intelectualmente más capaces, deberían conocer como utilizar los medios de comunicación y a que grupos deberían dirigir sus esfuerzos. Dettmer (1991) identificó los diversos grupos de interés, tanto en el ámbito local como estatal. En el ámbito local estarían los estudiantes intelectualmente dotados y con talento, sus profesores, padres, y equipo de orientación, administradores escolares, psicólogos y psiquiatras, bibliotecarios y especialistas multimedia, asociaciones de padres, y personal de educación especial. Fuera del distrito estarían los legisladores, líderes profesionales y empresarios, personal médico, asistentes sociales, personas que tienen la responsabilidad en la formación del profesorado, editores, e investigadores.

Las asociaciones deben de tener una aproximación organizada para acercarse a los diferentes medios y un comité encargado de diseñar e implementar un plan escrito. Se deben tomar diferentes decisiones críticas a la vez que la campaña de relaciones públicas es desarrollada, implementada y evaluada:

- ¿Cuál es el objetivo de la campaña? Esto significa qué intentamos que suceda, o qué intentamos prevenir.
- ¿A qué audiencia va dirigida? ¿Y quién es esa audiencia, tiene el poder para realizar cambios?
- ¿Cuál es el mejor mensaje para ese grupo?



- ¿Qué estrategias de relaciones públicas deben ser empleadas, basándonos en la experiencia y recursos disponibles?

Cuando estas preguntas puedan ser contestadas de forma efectiva, se debe decidir:

- Un objetivo claro.
- Identificar actividades para alcanzar el objetivo.
- Seleccionar estrategias apropiadas.
- Determinar la efectividad coste - beneficio.
- Establecer un calendario razonable para iniciar y completar el plan, y las personas responsables.
- Desarrollar un criterio de evaluación para saber si hemos conseguido nuestro objetivo.

Se pueden utilizar una gran variedad de estrategias en las relaciones públicas, basadas en el mensaje que queramos impartir, la audiencia a la que nos dirijamos, y los objetivos y recursos del grupo. Los medios no escritos incluyen la radio, teléfonos y contestadores, televisión, videos, videodiscos y videos interactivos. En radio y televisión se pueden conseguir entrevistas sin costes. Se pueden planificar llamadas telefónicas organizadas con estructura de árbol para diseminar información importante. Un contestador automático puede ser usado para enviar mensajes cortos. Los videos, incluidos los producidos por estudiantes pueden ser usados en reuniones, exposiciones, ferias, conferencias y televisión.

Los medios escritos incluyen cartas, faxes, revistas y periódicos, postales, pósteres, folletos, etc. Existen algunos métodos escritos poco utilizados en este ámbito, pero que en ocasiones pueden ser efectivos como marcadores para libros, pegatinas, camisetas, bolígrafos, lotería. Actualmente y cada vez con más popularidad está Internet. Las universidades, asociaciones, centros educativos, pueden

publicar sus páginas web referentes al tema con enlaces a otras fuentes de información en la "world wide web" para proveer un acceso rápido a un gran número de recursos.

Otras estrategias de relaciones públicas pueden incluir exposiciones, presentaciones, conferencias, reuniones y actos especiales como representaciones de los estudiantes.

Cuantas más personas en posiciones de poder estén informadas, más fácil resultará apoyar las necesidades de este grupo de estudiantes. Es necesario utilizar las relaciones públicas para apoyar la educación de los alumnos más capaces intelectualmente tanto en el ámbito local como estatal.

Resumiendo podríamos decir que los grupos de apoyo y autoayuda efectivos requieren individuos conocedores del tema, organización, objetivos claros y definidos, conocimiento de la estructura y organización escolar, compromiso, paciencia, persistencia y difusión de información a otros grupos utilizando los medios de comunicación a su alcance.

### 4.3.2 Las escuelas de padres

En los libros de texto sobre la historia de la educación, los padres han estado manifiestamente ausentes, apareciendo solamente en cuanto a su obligación de mandar a sus hijos a la escuela.

Wolfendale (1992) llamó la atención sobre la importancia de la orientación familiar y su comunicación con la escuela para el desarrollo sano y armonioso de los hijos.

Sin embargo la formación a padres no se inició hasta principios del siglo XX, siglo en el cual la sociedad comienza a valorar como algo esencial la atención y protección a la infancia, y en un plano muy especial el valor formativo de la educación.

Las denominadas escuelas de padres surgen, a principios de siglo en EE.UU. y Francia, como una respuesta a un clima social de preocupación por las condiciones de la infancia, y que considera indispensable que los padres se formen para el buen hacer de su labor educativa.

En 1929 Madame Vérine crea la "Escuela de Padres de París" Bajo el lema "Unirse, Instruirse, Servir" aparece un organismo que pretende facilitar la comunicación y el intercambio de experiencias entre todas aquellas personas que están interesadas en la educación y el crecimiento de la infancia. Esta primera escuela de padres francesa tenía como participantes a padres y madres, educadores y otros especialistas en infancia y educación. Partía del principio de que todos los asistentes poseían una serie de conocimientos valiosos para los demás. De esta manera la participación en sesiones resultaba tan interesante a padres como a educadores o a expertos, pues todos salían enriquecidos con las experiencias y puntos de vista de los otros. (García, 1999)

En EE.UU. la influencia de los programas de formación para padres ha sido y es muy importante. Su origen se relaciona con

la pedagogía compensatoria y con el deseo de promover habilidades a la infancia más desfavorecida, de modo que la incorporación al colegio de estos niños se realice en las mismas condiciones de otros que provienen de sectores más favorecidos.

El programa más famoso es el "Head Start" que se desarrolló a lo largo de la década de los 70, un programa financiado por el gobierno y de atención temprana a niños considerados de riesgo social y que implicaba también a sus familias. Los resultados sobre la efectividad a largo plazo del programa "Head Start" han sido muy debatidos en los últimos 30 años, sin embargo sus métodos y prácticas han sido muy influyentes. La evaluación de este tipo de programas ha mostrado que cuando los padres se implicaban directamente con el niño en las actividades propuestas, llegaban a conocer mejor a sus hijos, a tener más confianza en sus recursos educativos, y a entender mejor el sistema escolar, en definitiva su competencia como padres mejoraba significativamente. Estos resultados revelaron la importancia de apoyar, orientar y formar a las familias en la educación de sus hijos.

Desde estos primeros desarrollos de escuelas de padres, las actividades formativas dirigidas a la familia han proliferado en numerosos lugares y han adoptado formas muy variadas. Hoy en día conviven concepciones de escuelas de padres muy diversas y que en algunos casos pueden llegar a tener planteamientos muy diferentes.

Históricamente, en nuestro país, la formación de padres ha estado prácticamente limitada a lo que tradicionalmente se denominó "Escuelas de Padres", éstas se inician a mediados de los años 70. En estas escuelas se considera que los especialistas pueden "enseñar a los padres a enseñar a sus hijos", y reducir de este modo el fracaso escolar. Los temas tratados estaban inicialmente muy relacionados con la educación escolar, y hacían relación fundamentalmente al desarrollo infantil, la evolución de capacidades como el lenguaje y el razonamiento, o sobre pautas de comportamiento.

Las Escuelas de Padres se configuraban como un lugar al que los padres asistían voluntariamente para adquirir conocimientos relacionados con el desarrollo de la infancia y con las pautas de crianza, a partir de informaciones que suministran principalmente profesionales de la educación.

En la actualidad este modelo de Escuela de Padres ha sufrido importantes modificaciones, dando un papel mucho más activo y participativo a las familias, ya que se considera que estas también poseen conocimientos útiles y tienen mucho que aportar. A continuación se describen los principales modelos de formación a padres.

### **4.3.2.1 Modelos de escuelas para padres**

Cunningham y Davis (1988) describen tres modelos diferentes que pueden adoptar los programas de formación para padres y que se describen a continuación:

#### **4.3.2.1.1 *Modelo experto***

En este modelo los profesionales asumen el control absoluto y toman todas las decisiones, seleccionando la información que creen importante para las familias.

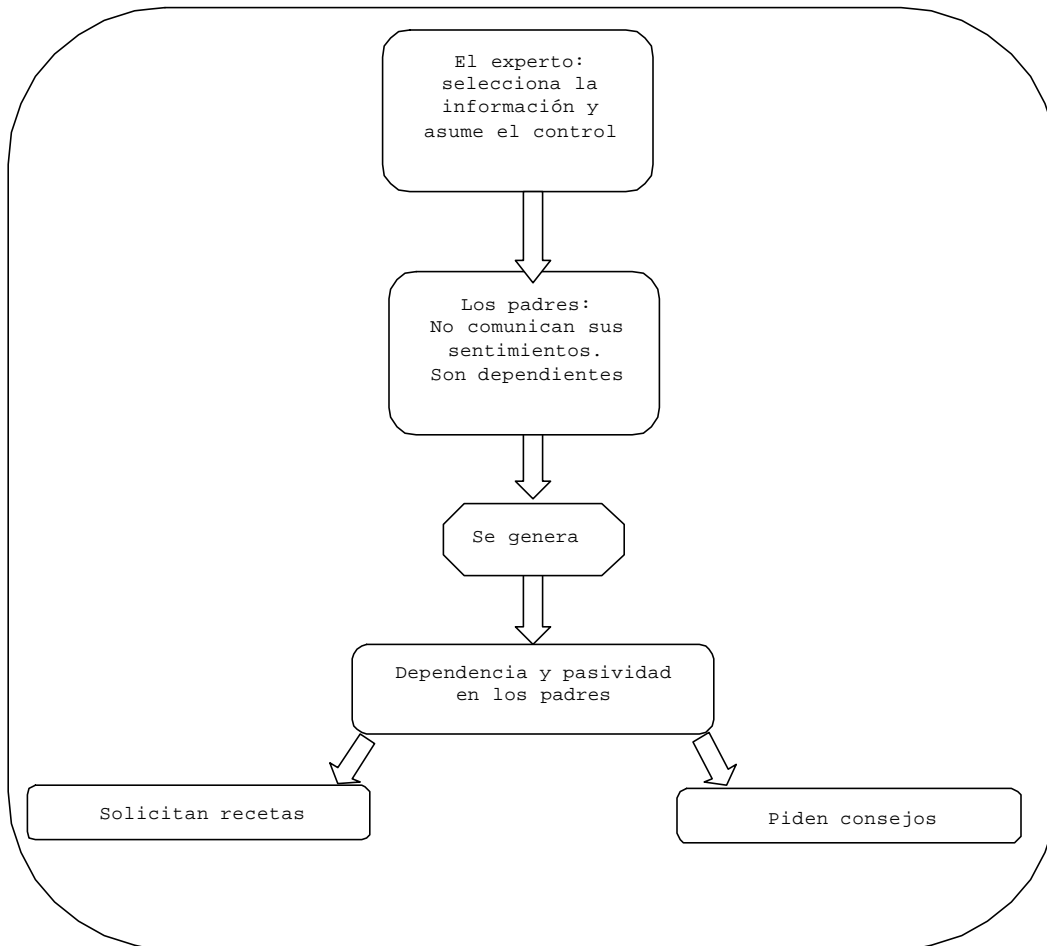
Se da escasa importancia a los puntos de vista y sentimientos de los padres, a la necesidad de una relación y una negociación mutuas y al intercambio de información.

Este enfoque puede fomentar la dependencia de los padres en lugar de reforzar los sentimientos de competencia.

En este modelo estarían encuadradas las primeras Escuelas de Padres, fundamentalmente está basado en la transmisión de información. Por lo general el experto estima que su deber consiste en dar a los padres "buenos consejos".

No se podría concluir que la información sea negativa para los padres, sino que ésta debe ser sólo un aspecto del trabajo de la Escuela de Padres.

Figura 7. Representación gráfica del "Modelo Experto"



#### 4.3.2.1.2 *Modelo trasplante*

Los profesionales que utilizan este modelo también creen que su experiencia es mayor que la de los padres, pero reconocen la ventaja de recurrir a las familias. Estos profesionales piensan que parte de su experiencia, que anteriormente era prerrogativa de los profesionales, puede ser "transplantada" al campo familiar, en donde puede, por así decirlo, crecer y fructificar.

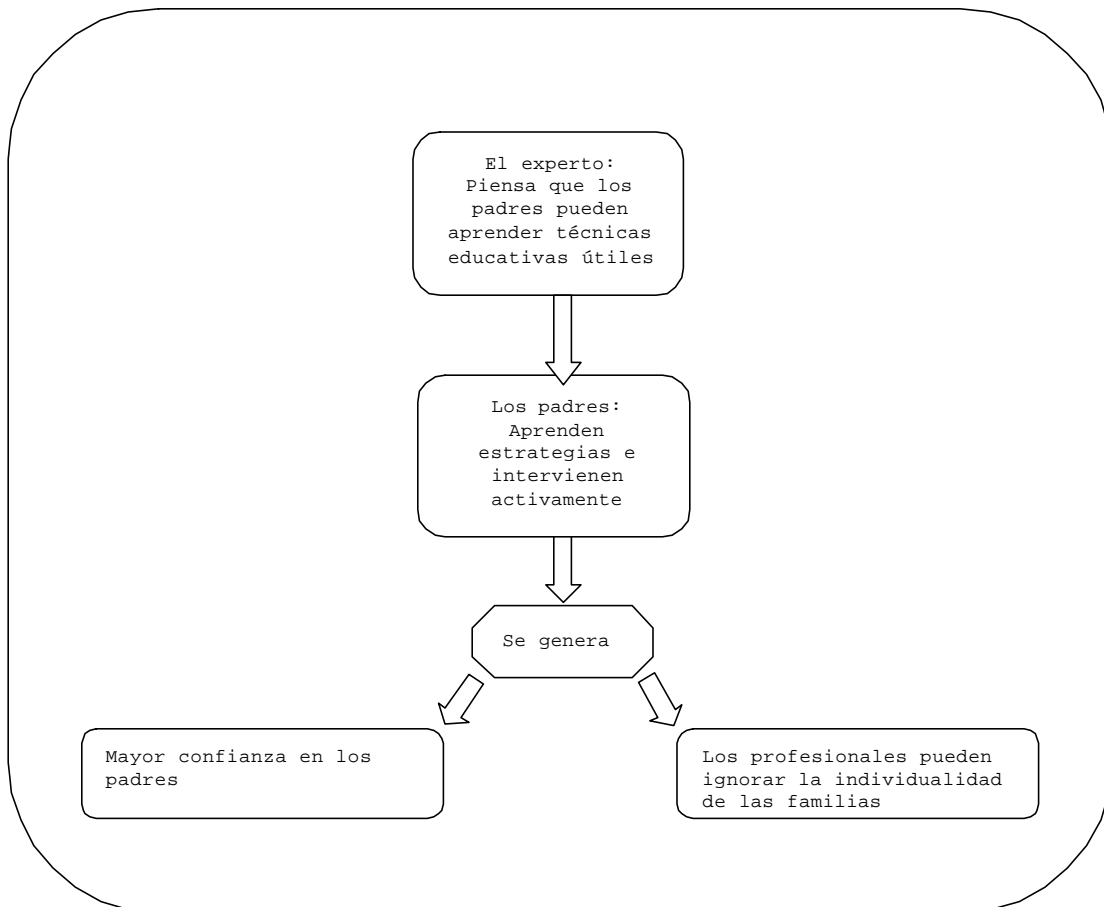
Desde este modelo se plantea que si solamente se transmite información a los padres se ejerce una influencia poco profunda y duradera. Por ello la información debe ir acompañada de trabajos prácticos, para conseguir un verdadero aprendizaje.

Las Escuelas de Padres deben orientarse hacia un trabajo activo frente a la enseñanza magistral.

Al suponer que el rol profesional consiste en un transplante de técnicas, los profesionales siguen conservando el control sobre la toma de decisiones, como en el modelo anterior. Es probable que el reconocimiento de la relativa importancia de los padres, en este modelo, refuerce su confianza en sí mismos y su adaptación, así como su intervención activa en la ayuda del niño.

Un problema importante que puede darse, no obstante, es que los profesionales supongan que los padres con los que trabajan forman un grupo homogéneo. Existe un peligro real de que se ignore la individualidad de las familias, con sus propias técnicas, características, ansiedades y valores.

Figura 8. Representación gráfica del "Modelo Transplante"



#### **4.3.2.1.3 Modelo usuario**

Los profesionales que usan este modelo ven a los padres como usuarios de servicios; consideran que éstos tienen derecho a decidir y seleccionar lo que crean apropiado para su "consumo". Dentro de la relación padres-profesionales, la toma de decisiones, se halla, en última instancia, bajo el control de los padres. El rol del profesional es ofrecer a éstos toda la gama de opciones e información necesaria para que puedan hacer una selección.

En este modelo el profesional respeta a los padres y reconoce su competencia y experiencia ya que conocen su situación mejor que ningún otro. El peligro de fomentar la dependencia y disminuir los sentimientos de confianza en sí mismos y en su competencia queda reducido ya que bajo la perspectiva de este modelo se les trata como personas competentes.

En la educación a padres el trabajo en común es muy importante en la búsqueda de soluciones a problemas educativos. Un planteamiento de "problemas compartidos" favorece la comunicación, calma la ansiedad y facilita el aprendizaje a través de no solamente lo que dicen los expertos, sino y sobre todo, de lo que hacen y dicen otros padres.

El papel del profesional es más vulnerable; no le es tan fácil mantener las defensas de superioridad, la indispensabilidad y la infalibilidad. Sus conocimientos están mucho más expuestos al escrutinio.

Un posible obstáculo a este enfoque es la tendencia de los padres a esperar omnisciencia y omnipotencia de los profesionales. Aunque tales sentimientos puedan, al principio, ayudar a crear confianza y reducir la ansiedad, es poco probable que un profesional pueda poseer estas dos cualidades, dada la complejidad de los niños excepcionales.

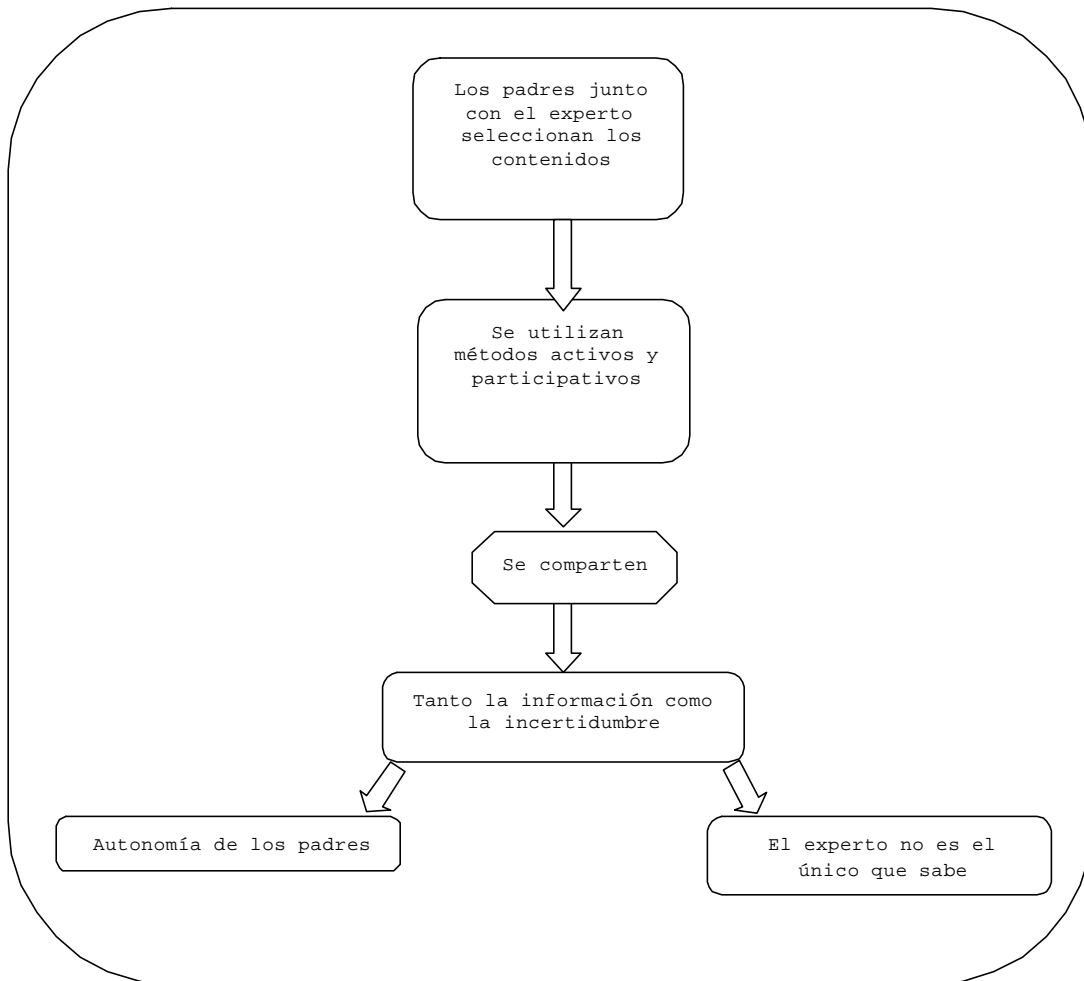
Según Cunningham y Davis (1988) dada la inmensa variedad de niños con necesidades educativas especiales es difícil hacer



predicciones sobre el éxito de los diferentes enfoques, y no es raro que a veces no se consiga el objetivo fijado. Es esencial, en consecuencia, que la asociación padres-profesionales comparta lealmente tanto la información como la incertidumbre.

A modo de conclusión se podría decir que los tres modelos expuestos con anterioridad no se deben considerar excluyentes, sino complementarios. Lo importante no es la aplicación de uno u otro, sino saber dar en cada momento, a cada grupo, la metodología adecuada para conseguir el objetivo fundamental: la orientación a los padres para una mejor comprensión de las necesidades de sus hijos.

Figura 9. Representación gráfica del "Modelo Usuario"



Atendiendo a sus objetivos, contenidos, métodos, alcance social, etc., podemos decir que existen muchos tipos de escuelas

de padres, desde programas de formación compensatoria destinados a familias en desventaja social, programas de formación general que tienen fundamentalmente una función preventiva y de desarrollo de las competencias educativas de las familias, programas destinados a conseguir una mayor implicación de las familias en la escuela y la educación formal de sus hijos, y los programas destinados a familias con hijos excepcionales.

#### **4.3.2.2 Evaluación de los programas de formación de padres**

La evaluación de los programas destinados a la formación de padres es complicada, ya que a veces es muy difícil determinar si ciertas mejoras son el producto de la intervención o de otras variables que inciden en la vida de la familia y la infancia.

A pesar de las dificultades, se han realizado evaluaciones con el objeto de medir los efectos de estos programas tanto en relación con la modificación de pautas educativas, como con sus efectos a largo plazo, en el desarrollo de los niños cuyos padres han participado en estos programas con niños cuyos padres no lo habían hecho.

Las evaluaciones realizadas muestran que mientras que los padres participan en el programa aumenta la estimulación hacia sus hijos y se consigue una mejor calidad en sus interacciones. Sin embargo, también se observa que con el paso del tiempo dichos efectos desaparecen, excepto en aquellos casos en los que las propias familias han estado involucradas en el diseño y la elaboración de las actividades que configuran el programa. (Vila, 1998)

Otros resultados que se han documentado de estos programas son que los padres se sienten más seguros y con mayor confianza con relación a sus tareas de "padres", y las escuelas ganan en sus relaciones con las familias y en una disminución del fracaso escolar. (Cataldo citado en Vila, 1998)

Según Newson y Hipgrave (1982) tanto los datos objetivos obtenidos de procesos de evaluación de escuelas de padres, como

las impresiones subjetivas coinciden en los siguientes resultados:

- Apoyo: los padres valoran el apoyo recibido en sus conversaciones con otros padres como uno de los mayores beneficios. Esto incluye tanto el apoyo emocional obtenido, por ejemplo, al darse cuenta de que otros padres tienen problemas similares, como el práctico al ver cómo otros han solucionado o intentado solucionar los problemas. Los profesionales señalan que su experiencia en tales grupos ha mejorado su propia comprensión y les ha apoyado en su trabajo.
- Confianza: la mayoría de los estudios afirman que los padres adquieren mayor confianza en la interacción con su hijo. Esto parece deberse al apoyo recibido, a la toma de conciencia de que otros padres tienen problemas similares y al aprendizaje de las nuevas técnicas que han visto aplicar y funcionar.
- Conocimientos y técnicas: la mayoría de los padres adquieren conocimientos y destrezas relacionadas en especial con su capacidad de observar, de comprender el cambio en la conducta y el desarrollo del niño y de aplicar todo esto a su propio hijo.
- Efectos a largo plazo. Un efecto beneficioso a largo plazo es que los padres pueden mantener los contactos establecidos; algunos hasta forman grupos de ayuda mutua. Sin embargo, cuando los padres han asistido con provecho a un taller, parecen necesitar menos ayuda profesional al enfrentarse a nuevos problemas, lo cual sugiere que han interiorizado los conceptos y enfoque y solamente necesitan apoyo adicional para iniciar una nueva actividad.

### **4.3.2.3 Programas de formación para padres con hijos superdotados**

Para conseguir un ambiente familiar estimulante que favorezca el desarrollo del potencial del niño al máximo y facilitar la convivencia en el seno de la familia, es necesario que los padres conozcan las características de estos niños y jóvenes, sepan que dificultades pueden surgir en la convivencia familiar y sean capaces de apoyar su educación.

La adaptación familiar a la superdotación es citada frecuentemente en la literatura como problemática, y esta es la causa principal que justifica la necesidad de orientación de estas familias. (Colangelo y Dettmann, 1983; Sebring, 1983; Silverman, 1991; Silverman y Kearney 1988; Webb, 1994; Webb, Meckstroth y Tolan, 1999.)

Muchas familias que tienen hijos excepcionales se han sentido aislados y en muchos casos hundidos por sus experiencias. Al experimentar estas emociones los padres se sienten alienados y diferentes del mundo que les rodea. Sin embargo, en grupos descubren que no son tan "extraños" y que otros también comparten sus miedos y sentimientos. Los padres desean compartir sus experiencias, este intercambio de ideas y sentimientos conduce a incrementar su fuerza y confianza para educar a sus hijos y luchar por sus derechos que a veces no son tenidos en cuenta. Obviamente esto repercutirá positivamente en sus relaciones con sus hijos e indirectamente influenciará de modo positivo el desarrollo del niño.

Un gran número de padres, conscientes de entender la naturaleza de las necesidades de sus hijos superdotados, han buscado y buscan orientación en gabinetes privados. Los padres con hijos superdotados presentan necesidades de ayuda profesional debido muchas veces a problemas de comportamiento o a las necesidades de estimulación académica que presentan estos niños.

En el estudio de Alsop (1997) la mayoría de las familias participantes declararon que el hecho de que sus hijos no

tuvieran sus necesidades educativas cubiertas hizo que buscaran orientación fuera del contexto educativo. Aunque un alto porcentaje de padres de este estudio, un 80.8%, eran conscientes de que sus hijos tenían una capacidad intelectual alta antes de realizar el diagnóstico, pocos comprendían las implicaciones de este hecho. Los resultados de las encuestas, del estudio de Alsop, sugieren que los padres con hijos superdotados no están bien preparados para afrontar las dificultades derivadas de este hecho. Además se destacó que los consejos que reciben de otros familiares y amigos son muy poco fiables, e incluso perjudiciales para una quinta parte de los participantes en este estudio. Cuando el sistema educativo no comprende la superdotación, o enfatiza otras prioridades y programas, surge la desinformación y la información que existe suele estar plagada de estereotipos.

En el estudio de Wolf (1989) un grupo de familias que participaron en acciones de orientación o formativas sobre la superdotación indicaron que su comprensión de la superdotación evitó posteriores problemas escolares y les ayudó a tomar decisiones sobre los mejores programas para sus hijos. En general hizo que se sintieran más seguros no sólo sobre como educar a sus hijos, sino también para ayudarles a ellos mismos a comprenderse mejor. Algunos padres decidieron unirse a grupos de apoyo y asociaciones como resultado de su formación.

Es necesario que el orientador escolar considere la formación a padres con hijos superdotados para ayudarles a entender la naturaleza de las necesidades de estos niños. La experiencia realizada por Wolf puso de relieve la importancia de acciones formativas para estos padres y la necesidad de involucrar a los padres en la educación de sus hijos superdotados.

En Estados Unidos se han documentado diferentes experiencias de intervención psicoeducativa dirigida a familias con hijos superdotados a continuación se comentarán algunas de ellas.

#### 4.3.2.3.1 *Wolf y Stephens (1984)*

Wolf y Stephens (1984) recogen tres tipos de experiencias de formación dirigidas a padres con hijos superdotados:

- "Conferencias breves", cuyo objetivo primordial es aumentar el interés sobre temas relacionados con la educación del alumno superdotado.
- "Seminario de un día" de duración que va más allá de promover el interés de la audiencia, y ofrece conocimientos básicos sobre la superdotación e intenta mejorar habilidades de las familias en su comunicación con la escuela.
- "Seminario de tres días" de duración, que permite un tratamiento en mayor profundidad de diferentes temas relacionados con la superdotación.

En general estas sesiones tratan los siguientes temas:

- Características del niño superdotado.
- Relaciones familia-escuela.
- Planificación de actividades extraescolares.
- Solución de problemas de comportamiento en el hogar.
- Ventajas e inconvenientes de diferentes servicios ofrecidos a niños superdotados.

Los objetivos que se esperaban de estas sesiones eran:

- Aumentar el conocimiento sobre las características, y necesidades educativas, y sobre la disponibilidad de programas públicos y privados, y técnicas de control de comportamiento.
- Ofrecer oportunidades para relacionarse con otras familias con hijos superdotados.
- Ofrecer oportunidades para interactuar con profesionales involucrados en la educación del alumno superdotado.

- Aumentar el apoyo a la educación del alumno superdotado; y
- Mostrar a los padres diferentes libros y revistas relacionadas con la superdotación.

La duración de cada sesión era de aproximadamente 90 minutos, que normalmente permitía cubrir cada uno de los temas tratados. La metodología utilizada fue activa y participativa, utilizando diferentes modos de técnicas de discusión, más que meramente la exposición por parte del experto o técnico.

Como consecuencia de estos programas las familias:

- Eran capaces de manejar mejor las conductas problemáticas de sus hijos
- Se sentían más implicadas en su educación, expresando actitudes más positivas hacia ellos, comprendiendo mejor sus características y necesidades educativas, las cuales apoyaban de un modo asertivo, llegando a convertirse en agentes de cambio educativo.

La implicación de los padres puede hacer que las actividades sociales y comunitarias relacionadas con la educación del alumno superdotado aumenten en calidad y cantidad. La educación de los padres puede representar un factor crítico para desarrollar una buena base de apoyo al alumno superdotado. El aumento en la implicación de los padres ha contribuido significativamente, según Wolf y Stephens, a la financiación pública de programas para alumnos superdotados.

#### **4.3.2.3.2 Ness (1988)**

Ness (1988) defiende la importancia de que los programas para padres con hijos superdotados sean una parte integral del programa destinado al alumno. No solamente los hijos deben participar en actividades de enriquecimiento, los padres también deben formarse. El tipo de programa destinado a las familias depende de diferentes variables: intereses de los padres,

organización que financia el programa, recursos disponibles, etc.

El contenido de estos programas, según Ness, debe reflejar las necesidades percibidas en los padres que participarán en el curso. Para realizar la evaluación de necesidades, es conveniente pasar una entrevista o cuestionario, donde los padres puedan expresar sus opiniones y necesidades. Este autor propone un curso de diez sesiones, una por semana, con los siguientes temas:

- Introducción a la superdotación.
- Características de las personas superdotadas.
- Procedimientos de identificación.
- Necesidades familiares del niño superdotado.
- Niños superdotados creativos.
- Programas educativos para el niño superdotado.
- Currículo para el alumno superdotado.
- Literatura para el niño superdotado.
- Cómo establecer programas para superdotados.
- Recursos existentes en la comunidad para estos niños.

#### ***4.3.2.3.3 Strom, Johnson, Strom, y Strom (1992)***

Strom, Johnson, Strom, y Strom (1992) han trabajado fundamentalmente con familias con hijos superdotados de "riesgo social" para compensar y proveer más y mejores oportunidades educativas a estas familias y a sus hijos. La formación destinada a padres se diseñó para conseguir cinco objetivos:

- Comprender mejor las características de los niños superdotados.
- Definir superdotación dentro del contexto de los programas utilizados por los autores.



- Examinar actitudes típicas de los padres relacionadas con ciertos comportamientos de sus hijos superdotados y no superdotados.
- Animar a los padres a que participen y se involucren en la educación de sus hijos; y
- Dotar a los padres con los recursos e información necesarias para apoyar las necesidades educativas de sus hijos superdotados.

Los padres fueron invitados a atender cuatro reuniones semanales de dos horas de duración cada una. En las cuales se animaba continuamente a la participación de los asistentes. Las familias que participaron en este estudio demostraron que podían utilizar el conocimiento adquirido durante esta experiencia para formar una red de apoyo beneficiosa para sus hijos.

#### **4.3.2.3.4 Cropper (1998)**

Cropper (1998) investigó también el tema de la formación a padres con hijos superdotados de clases desfavorecidas, y concluyó que los alumnos superdotados desarrollarán menos sus capacidades sino tienen el apoyo de sus padres. Por ello los profesores deben implicar a las familias de estos niños en su educación. La "American Association of School Administrators" (1988) sugiere el siguiente "currículo para el hogar":

- Expectativas altas.
- Énfasis en el logro.
- Padres como modelos de valores éticos.
- Proveer al niño con un sitio para estudiar.
- Establecer y practicar rutinas estructuradas.
- Monitorizar el tiempo de televisión.
- Limitar las actividades extraescolares.
- Discutir los sucesos ocurridos en el colegio en el hogar.

Si los padres apoyan y animan a sus hijos, y la comunicación entre la escuela y el hogar es activa, los niños con talento de las clases sociales más desfavorecidas saldrán beneficiados. Cuando los padres ayudan a sus hijos a lograr el éxito académico, ambos manifiestan sentimientos de bienestar y orgullo. (Peterson, 1989)

Cropper diseñó para este tipo de familias el proyecto "GO-FOR-IT", cuyo objetivo principal era la información a padres sobre las características de sus hijos, recursos disponibles en la comunidad para ellos y sobre actividades recomendadas para el hogar. Este programa preparó libros en un lenguaje fácil de entender de modo que estas familias tuvieran acceso a la información necesaria.

Las actitudes y expectativas de los padres hacia el desarrollo socioemocional y logros académicos, pueden ser aspectos muy importantes del ambiente del alumno superdotado. Para que los alumnos superdotados trabajen utilizando todo su potencial, es absolutamente necesario que los padres estén involucrados en su educación.

#### ***4.3.2.3.5 Webb y DeVries (1998)***

Quizás una de las experiencias de formación para padres, con hijos superdotados, más conocida en Estados Unidos, es la llevada a cabo por Webb y DeVries (1998) "The SENG Model". Las siglas "SENG" significan "Supporting Emotional Needs of Gifted", "Apoyando las Necesidades Emocionales del Superdotado". Esta experiencia comenzó en el año 1981, destinada a padres con hijos superdotados, con un objetivo claro: discutir las necesidades sociales y emocionales de estos niños. Este modelo se ha difundido en más de once estados y cuatro países, alrededor de 300 monitores han sido entrenados para llevarlo a cabo en diferentes lugares.

El programa consta de diez sesiones, una a la semana, y los temas tratados son:

- Características de los niños superdotados.
- Procedimientos de identificación.
- Motivación.
- Disciplina.
- Manejo del estrés.
- Comunicación de sentimientos.
- Depresión.
- Ruptura de reglas y tradiciones.
- Relaciones con los compañeros.
- Relaciones con los hermanos y padres.

El énfasis se pone en los aspectos positivos de ser padres, evitando enfrentamientos de poder, y ayudándoles a que sus hijos aprendan las habilidades necesarias para la vida, e intentando también mejorar las relaciones familiares.

Los objetivos del "SENG Model" son:

- Conciencia a la sociedad de que los niños con talento y sus familias tienen necesidades emocionales especiales.
- Mejorar las habilidades de los padres para nutrir el desarrollo emocional de sus hijos con talento.
- Facilitar materiales a los padres para promover la comprensión sobre:
  - Características de los niños con alto potencial.
  - Programas y oportunidades para niños con talento.
  - Libros y organizaciones profesionales para niños con talento.
  - Referencias para padres que necesitan más ayuda profesional.

El rol del experto en estos grupos es introducir los temas brevemente, pasando después a moderar la discusión del grupo,

finalmente resume las conclusiones. Los padres deben identificar uno o dos comportamientos específicos que intentarán poner en práctica en casa, como resultado de la discusión de la sesión. A la semana siguiente se revisan los resultados de estos "deberes" para casa. Con este trabajo para casa se anima a los padres a intentar nuevos comportamientos, siempre enfocados en el progreso, no en la "perfección".

Estas sesiones llevadas a cabo varias veces al año desde 1981, han probado ser beneficiosas y terapéuticas para los padres. Algunos de los comentarios de los padres que han asistido a estas sesiones son:

"Estas clases y el libro que las acompaña han sido mi salvación. No podría expresar lo bien que me han venido, pienso que todos los padres deberían tener la oportunidad de poder asistir"

"Cuando llegué a estas clases me sentía nervioso y me preguntaba si aprendería algo, más o menos como todos. Ahora sé que he hecho grandes amigos y he aprendido mucho sobre mí mismo, mi hijo, y cómo percibe el mundo"

"No me siento sola ahora"

"Aprecio mucho las nuevas ideas y técnicas sugeridas en estas clases."

"Me gustó sobre todo la gran cantidad de información práctica presentada en un estilo informal y relajado".

Resumiendo, se podría hipotetizar que la formación a padres con hijos superdotados tiene siempre connotaciones positivas para la familia, que como consecuencia va a tener una interacción más rica y sana con sus hijos de alta capacidad intelectual favoreciendo positivamente su desarrollo integral.

### **4.3.3 Intervención psicopedagógica en el contexto familiar: conclusiones**

Las familias con hijos excepcionales tienen dos necesidades básicas: necesidad de información y orientación, y necesidad de sentirse útiles en la educación de sus hijos.

En el caso de familias que pertenecen a estratos socio económicos bajos o a minorías étnicas estas necesidades se agudizan todavía más.

En general estas familias se sienten bastante aisladas socialmente dada la excepcionalidad de sus hijos, muchos sufren sentimientos de ansiedad e impotencia a la hora de educarles. La incertidumbre y la pregunta continua de si lo están "haciendo bien" es un común denominador entre estos padres.

Se ha demostrado que el contacto entre familias en circunstancias similares y la orientación por parte de profesionales expertos son de gran ayuda para estos padres.

Los efectos de los programas de formación a padres con hijos superdotados han sido descritos como muy positivos, favoreciendo su autoestima y su nivel de conocimientos, lo que hace que se sientan más capaces y seguros sobre la forma de ayudar a sus hijos, lo que finalmente repercute en un desarrollo más sano y positivo de los mismos.

Después de describir el modelo teórico de esta investigación, realizar una revisión de la literatura sobre las características y necesidades familiares de padres con hijos superdotados, y estudiar distintos sistemas de intervención psicopedagógica en el contexto familiar, estamos en condiciones de realizar el estudio empírico que se fundamentará en las teorías revisadas.

El estudio empírico de esta investigación sigue un paralelismo con la revisión teórica realizada, analizando en primer lugar las características y necesidades de familias con

hijos superdotados de la Comunidad de Madrid, y proponiendo y evaluando finalmente un modelo de "escuela de padres".

Este modelo de formación aparece descrito con detalle en el Anexo 1 "Programa de la escuela de padres"



## **II. ESTUDIO EMPÍRICO**





## 5 ESTUDIO EMPÍRICO

### 5.1 Planteamiento de la investigación e hipótesis

En la primera parte de esta investigación, como ya hemos expuesto, se realizó una revisión teórica de la literatura internacional sobre "familia y superdotación", estudiándose con detalle las necesidades y características de las familias con hijos superdotados, y también los sistemas de intervención en el ámbito familiar.

La revisión teórica llevada a cabo, servirá como base al estudio empírico, en el que se investigarán los mismos temas, con familias de nuestro entorno, describiéndose y comparándose los resultados obtenidos con los resultados de investigaciones anteriores.

El estudio empírico llevado a cabo es de carácter diacrónico o longitudinal, y está basado en cuatro estudios, realizados en cuatro momentos temporales diferentes:

- Estudio I: "Análisis inicial de necesidades familiares" (1997)
- Estudio II: "Análisis de las características y opiniones familiares" (2000)
- Estudio III: "Evaluación de la escuela de padres" (2000)
- Estudio IV: "Evaluación a medio plazo de la escuela de padres" (2001)

El Estudio I "Análisis inicial de necesidades familiares" (1997) tiene los siguientes objetivos:

- Investigar, desde el punto de vista de los padres, la influencia de la superdotación en diferentes contextos: Familiar, social y escolar, y comparar los resultados obtenidos con datos de estudios anteriores.

- Comprobar si las necesidades expresadas por los padres varían dependiendo del sexo y la edad de sus hijos.
- Analizar las necesidades reales de orientación de los padres.

Las hipótesis que responden a estos objetivos se formulan a continuación:

Hipótesis 1 - Necesidades y contexto. Las familias presentarán una frecuencia alta, (>50% de los participantes), de necesidades en los tres contextos investigados: familia, comunidad y escuela. Esta frecuencia de necesidades manifestadas por los padres será similar a la manifestada por otras familias estudiadas en investigaciones anteriores (Hackney, 1981; Coleman, 1982; Colangelo y Dettman, 1983; Cornell, 1984)

Hipótesis 2 - Diferencias entre sexos. Se espera encontrar resultados que indiquen que los padres con hijos superdotados manifiestan más necesidades que los padres con hijas superdotadas. Estos resultados han sido anteriormente descritos por Cunningham y Davis (1988)

Hipótesis 3 - Diferencias entre edades. Debido a que el currículo escolar es más complejo en el nivel de secundaria y a que la adolescencia es considerada una edad crítica, se espera encontrar resultados que indiquen que los padres con hijos mayores (13 años o más) manifiestan más necesidades que los padres con hijos pequeños (5 a 12 años) Resultados similares han sido descritos anteriormente por Pérez y Domínguez (2000)

Hipótesis 4 - Necesidad de formación. Las familias con hijos superdotados manifiestan una gran necesidad (>75% de los participantes) de recibir formación en áreas relacionadas con la superdotación. (Hackney, 1981; Coleman, 1982; Colangelo y Dettman, 1983; Cornell, 1984)

Una vez realizado el análisis de necesidades familiares, se diseña y se aplica un programa de formación destinado a los padres, lo que denominamos la "escuela de padres", sus objetivos, contenidos y metodología, están descritas con detalle en el Anexo 1 "escuela de padres".

El Estudio II - "Análisis de las características y opiniones familiares", cuyos datos se obtuvieron durante la experiencia de formación realizada con los padres, tiene los siguientes objetivos:

- Analizar y describir las características de las familias participantes en esta experiencia de formación a padres y compararlas con datos de estudios anteriores.
- Analizar y describir las opiniones que los padres tienen sobre sus hijos superdotados: sus características y aficiones, comparar estos datos con otros obtenidos en estudios anteriores.
- Analizar y describir las opiniones de los padres sobre el proceso de identificación y educación de sus hijos, y comparar los datos obtenidos con otros de estudios anteriores.
- Comprobar si las opiniones de los padres difieren dependiendo de la edad y sexo de sus hijos.
- Comprobar si existe alguna relación entre el nivel inicial de formación que tienen los padres y sus conocimientos sobre superdotación.
- Por último se comprobará si existe relación entre el tipo de centro al que acuden los hijos y el nivel de satisfacción manifestado por los padres hacia el colegio.

A continuación se formulan las hipótesis que responden a los objetivos anteriormente propuestos:

Hipótesis 5 - Características familiares. Las características de las familias participantes en esta

investigación, como datos demográficos y relaciones familiares, serán similares, si comparamos las frecuencias de los datos obtenidos, a las descritas en la literatura revisada (Terman, 1925; Hollingworth, 1942; Barbe, 1956; Silverman y Kearney, 1988; Gross, 1993; Cornell 1994) sobre familias con hijos superdotados.

Hipótesis 6 - Características y "hobbies" de los hijos. La descripción que los padres hacen de las características y "hobbies" de sus hijos serán similares a los descritos en estudios anteriores. (Terman, 1925; Silverman, 1997; Gross, 1993; VanTassel-Baska 1983)

Hipótesis 7 - Identificación y educación. Las opiniones de los padres, acerca de la identificación y la educación de sus hijos, serán similares a las descritas por otros autores en investigaciones anteriores, y también coincidirán con las descritas en el Estudio I "Análisis inicial de necesidades" de esta investigación.

Hipótesis 8 - Diferencias entre sexos y edades. Al igual que en el Estudio I, se espera encontrar diferencias significativas en las opiniones de los padres dependiendo del sexo y la edad de sus hijos. Los padres con hijos manifestarán más necesidades que los padres con hijas. Los padres con hijos mayores manifestarán más necesidades que los padres con hijos pequeños.

Hipótesis 9 - Formación y conocimientos sobre superdotación. Se espera encontrar una relación significativa entre el nivel de formación inicial de los padres (medido por la pertenencia a asociaciones, asistencia a conferencias y lectura de libros) y el nivel de conocimientos que estos tienen sobre superdotación. Los padres con más nivel de formación tendrán más conocimientos sobre superdotación.

Hipótesis 10 - Centro escolar y nivel de satisfacción. Debido a que la legislación educativa, en la Comunidad de

Madrid, es la misma para todo tipo de centros, no se espera encontrar una relación significativa entre el tipo de centro al que asiste el niño (público, privado o concertado) y el nivel de satisfacción de los padres hacia la escuela.

El Estudio III "Evaluación de la escuela de padres", cuyos datos se obtuvieron al finalizar la última sesión de la escuela de padres, tiene los siguientes objetivos:

- Analizar diferentes aspectos del proceso de formación llevado a cabo: Claridad e interés de las explicaciones, relaciones grupales y conocimientos aprendidos. Interesa ante todo conocer cual es el punto de vista de los asistentes para saber cuál ha sido la eficacia de la formación y también para poder mejorarla en sucesivas ocasiones.
- Comprobar si el análisis que los padres realizan de esta experiencia de formación es similar a otros análisis realizados en investigaciones anteriores. Normalmente la evaluación que los padres hacen sobre la formación recibida es muy positiva (Wolf, 1989; Strom, Jonson, Strom y Strom, 1992; Peterson, 1989; Webb y DeVries, 1998)

A continuación se formula la hipótesis que responden a los objetivos anteriormente propuestos:

Hipótesis 11 - Evaluación de la formación. Como en estudios anteriores, una proporción muy alta de padres (75% o más) realizará una evaluación positiva de la formación recibida.

Finalmente se realizó el Estudio IV - "Evaluación a medio plazo de la escuela de padres" cuyos objetivos son:

- Comparar los resultados a medio plazo de la formación a padres, con resultados obtenidos por investigaciones anteriores.

- Comparar las opiniones de los padres a "medio plazo", con las obtenidas al "inicio de la escuela" de padres, para ver si existen diferencias significativas.

A continuación se formulan las hipótesis que responden a los objetivos anteriormente propuestos:

Hipótesis 12 - Resultados de la formación. Como se demuestra en otras experiencias de formación a padres (Wolf, 1989; Strom, Jonson, Strom y Strom, 1992; Peterson, 1989; Webb y DeVries, 1998), las familias que asistieron a la "escuela de padres", mantienen una visión realista y no estereotipada sobre la superdotación, conocen las opciones educativas destinadas a sus hijos y saben como ayudarles.

Hipótesis 13 - Conocimientos a medio plazo. Se espera encontrar diferencias significativas entre los conocimientos mostrados por los padres al inicio de la escuela y los mostrados pasado un año de la realización de la misma. Se presupone que los padres tendrán más conocimientos al cabo de un año que al inicio de la formación, existiendo una diferencia significativa.

Con estos cuatro estudios se pretende investigar a fondo las necesidades y características de las familias con hijos superdotados, y diseñar y evaluar un programa de intervención psicoeducativa que pueda servir de modelo de asesoramiento para estos padres.

A pesar de trabajar con la misma muestra de población en los cuatro estudios, el número de participantes en cada estudio es diferente, ya que sólo 51 familias de las inicialmente encuestadas, 127, decidieron libremente asistir a la experiencia de formación, y sólo 40 de estos asistentes, después de un año, contestaron a nuestro cuestionario.

Sin embargo, pensamos que dadas las características de la población estudiada, el número total de familias con las que hemos trabajado podría considerarse una muestra representativa de padres cuyos hijos han sido diagnosticados

como superdotados, y que asisten a programas o pertenecen a diferentes asociaciones en la Comunidad de Madrid. Opinamos que los resultados de este estudio también podrían ser extrapolables a familias de otras comunidades autónomas cuyos hijos han sido diagnosticados como superdotados y asisten a programas de enriquecimiento o pertenecen a asociaciones de padres.



## **5.2 Diseño y análisis de datos**

Para los análisis estadísticos de esta investigación se han empleado los programas informáticos "Microsoft Excel 97" y "SPSS versión 10 para Windows".

El diseño utilizado es diacrónico o longitudinal, y el análisis de datos es de carácter descriptivo e inferencial.

En los cuatro estudios realizados, se han utilizado diferentes instrumentos de recogida de información: cuestionarios, observación estructurada, preguntas abiertas en los cuestionarios, y aportaciones escritas de los padres como resultado del trabajo en pequeño grupo.

Desde el modelo "ecológico del desarrollo humano" (Bronfenbrenner, 1987), adoptado por este estudio, para interpretar lo que sucede en una situación concreta, se necesita observar y recoger la mayor cantidad posible de información sobre la interacción entre los elementos de la situación elegida, tal y como operan en su contexto natural.

Según Bronfenbrenner, sí los resultados han de interpretarse de una forma válida, los experimentos sobre conducta y desarrollo humanos no pueden llevarse a cabo en un vacío social. Por lo tanto es necesario alojarlos en la realidad social, que debe ser interpretada desde la perspectiva de los individuos que interactúan en ella.

A diferencia del experimento clásico de laboratorio, en el que uno se concentra en una sola variable cada vez, intentado aislar otras, en la investigación ecológica se trata de mantener controladas la mayor cantidad posible de contrastes ecológicos en contextos reales y naturales, y el análisis de dichos contextos se realiza desde la perspectiva de quienes interactúan en ellos.

La escuela de Chicago, de Mead (1934) y Thomas (1927), entre otros, destacó la importancia del punto de vista

subjetivo de la persona, "la definición de la situación" como uno de los principales determinantes de la acción. Esta orientación metodológica trabaja con datos de carácter cualitativo.

Los estudios naturalistas o de carácter cualitativo tienen más probabilidades de producir descubrimientos específicos de una situación que de revelar leyes generales de desarrollo. Las interacciones de los individuos son demasiado complejas para que podamos elaborar actualmente una teoría comprensiva de todas ellas y, por tanto, lo que proponen son reglas y patrones de comportamiento que explican o tratan de comprender las interacciones de las personas en distintos contextos.

Este tipo de investigación no busca la generalización, sino que es ideográfica, y se caracteriza por estudiar en profundidad una situación concreta.

Según Blumer (1982) la investigación naturalista, que comprende el doble procedimiento de la "exploración", es decir la obtención de información descriptiva, y la "inspección" o el análisis de la misma con el fin de establecer relaciones entre fenómenos y llegar a establecer formulaciones teóricas, es a todas luces necesaria para el estudio científico de la vida humana de grupo y puede ser calificada como "científica" en el más estricto sentido de la palabra.

La complejidad que encierra el estudio de la interacción social dificulta la investigación desde la perspectiva empírica, que frecuentemente tiene que conformarse con el estudio de pequeñas parcelas de la realidad y con la obtención de resultados parciales. En este sentido es importante destacar que no es necesario ni posible cumplir todos los requisitos para la investigación ecológica en una sola investigación. Si el investigador reconoce qué condiciones se cumplen y cuáles no, puede obtener una información científica útil. (Bronfenbrenner, 1987).

Podríamos citar el estudio longitudinal de Elder (1974), con respecto a la influencia de la "Gran Depresión" sobre el funcionamiento de la familia y el desarrollo del niño, como uno de los modelos de estudio dentro del paradigma de la "ecología del desarrollo humano" que no sólo tiene como objeto de preocupación al niño, sino a la familia en su totalidad. Según Elder sólo se puede comprender el mundo social si se analiza cómo lo experimentan los que viven en él. Elder tuvo a su disposición una amplia información sobre cada familia, utilizando métodos como la entrevista, la observación, inventarios de personalidad y cuestionarios. Sin duda, el resultado más espectacular del trabajo de Elder fue su demostración de que los hechos que se producen en un entorno ejercen su influencia sobre la competencia y las relaciones de una persona con los demás en otro entorno básicamente diferente, unas décadas después.

La presente investigación, sin ser tan amplia como la citada anteriormente, en cuanto a tiempo y recursos empleados, opta por una metodología similar, basada en la rigurosa descripción contextual de un hecho, mediante la recogida sistemática de datos, que haga posible un análisis interpretativo de la realidad estudiada.

Para llevar a cabo el estudio de las interrelaciones que tienen lugar en la familia, y las de ésta con la comunidad de la que forma parte, Goodnow, Burns y Russell (1985) apuntan que se pueden seguir dos vías. Una de ellas es el estudio directo de estas interrelaciones, y la otra es examinar las percepciones, los valores e ideas de los miembros familiares, en el presente estudio se ha optado por la segunda.

En consonancia con las ideas anteriores se aboga por una pluralidad de técnicas de recogida de información utilizadas en diferentes momentos en el tiempo, que permitan un estudio más profundo y completo de la realidad tratada.

El diseño utilizado es por tanto de carácter longitudinal, y el análisis de datos es de carácter descriptivo e inferencial.

En los cuatro estudios realizados, en momentos temporales diferentes, se han utilizado diversos instrumentos de recogida de información:

- Cuestionarios con escalas tipo Likert.
- Cuestionarios con preguntas abiertas.
- Observación estructurada directa no participante.
- Sesiones de trabajo en pequeños grupos.

Se ha creído conveniente el empleo complementario de diferentes instrumentos de medida para corregir el sesgo que existe en cualquiera de ellos, y para poder contrastar los datos obtenidos.

En la investigación cualitativa se corre el riesgo de que se produzca algún tipo de implicación entre el investigador, y el objeto investigado, lo que puede incidir en una cierta proyección personal del investigador. Según Robinson (1998) los estudios sobre familia y superdotación que han utilizado la entrevista sin estructurar, como instrumento de recogida de datos, no han sido objetivos con respecto a las hipótesis planteadas inicialmente, entre estos estudios Robinson cita los siguientes: Ballering y Koch (1983); Hackney (1981); Peterson, (1977); y Sunderling (1991).

Los cuestionarios, dice Robinson, tienen sus limitaciones, pero pueden aportar mayor amplitud de datos y, si están bien contruidos, aseguran una mayor dependencia de las expectativas del investigador. Normalmente son los padres, los hijos, o los profesores, los que contestan a estos cuestionarios. Algunos estudios sobre familia y superdotación basados en un diseño cualitativo y que han utilizado los cuestionarios como instrumento de recogida de

información son los de Chamrad, Robinson, y Janos (1995); Colangelo y Brower (1997); y Robinson (1998).

Robinson afirma que normalmente la imagen "del drama familiar" obtenida de los últimos estudios citados ha sido menos extrema que en los estudios en los que las familias han sido entrevistadas.

En la presente investigación se ha utilizado un diseño similar, al de las últimas investigaciones citadas, escogiendo el cuestionario como uno de los instrumentos prioritarios de recogida de información. En capítulos posteriores se describirán con más detalle cómo se ha llevado a cabo la elaboración y diseño de los cuestionarios utilizados.

Existen diferentes métodos y procedimientos para lograr que un trabajo sea válido y fiable, a continuación se resumen los utilizados en esta investigación:

- Sistematización y rigor metodológico en la descripción de los términos utilizados, así como de las condiciones en las que se realiza el estudio, lo que permite su réplica por otros investigadores.
- Contraste de los resultados con los obtenidos en investigaciones similares realizadas con anterioridad.
- Recogida de información en diferentes momentos temporales: antes, durante y después del proceso de orientación realizado.
- Utilización de diferentes instrumentos de recogida de información: cuestionario, observación, conclusiones de la discusión en pequeños grupos, que permite contrastar los datos obtenidos.
- Los instrumentos de recogida de información han sido elaborados a partir de una minuciosa revisión bibliográfica, y de otros instrumentos utilizados en investigaciones anteriores sobre la misma temática

(Moon, Kelly y Feldhusen, 1997; Keirouz, 1989; Robinson, 1998; Chamrad, Robinson, y Janos, 1995; Colangelo y Brower, 1987). Estos instrumentos también fueron revisados por cuatro jueces expertos en el tema.

- Antes de realizar el primer estudio de esta investigación, se realizó una prueba piloto con el cuestionario 1, a una muestra de 15 familias, descartándose 3 ítems que por su formulación resultaron confusos a 10 de las familias encuestadas.

Respecto al análisis de las hipótesis 1, 4, 5, 6, 11 y 12 se aplicaron estadísticos descriptivos valorándose las frecuencias de las repuestas y realizándose representaciones gráficas para facilitar la interpretación de los datos.

En el análisis de las hipótesis 2, 3 y 8 para comprobar si la diferencia entre los sexos y edades era significativa, se realizó la prueba "U" de Mann-Whitney, observando dicha significatividad.

En el análisis de la hipótesis 9 se aplicó el coeficiente de correlación de Pearson "r" para comprobar la correlación entre las variables estudiadas, y el sentido de dicha correlación.

En el análisis de la hipótesis 10 se aplicó la prueba de Kruskal Wallis, para comprobar la correlación entre las variables estudiadas, y el sentido de dicha correlación.

En el análisis de la hipótesis 13, para comprobar si las diferencias entre los conocimientos mostrados por los padres al inicio de la escuela, y los mostrados pasado un año de la realización de la misma, eran significativas, se realizó la prueba "U" de Mann-Whitney, observando dicha significatividad.

En el Estudio II se realizó un análisis descriptivo de los datos obtenidos en la escala de observación estructurada, valorándose las frecuencias de las respuestas y realizándose

representaciones gráficas para facilitar la interpretación de los datos.

En el Estudio II también se realizó un análisis de las reflexiones obtenidas en el trabajo en pequeños grupos, realizado por los padres participantes.

En el Estudio IV se realizó un análisis factorial exploratorio, con el fin de determinar los factores comunes subyacentes a las variables estudiadas.

En los cuatro estudios realizados se analizaron y categorizaron las respuestas a las preguntas abiertas de los cuestionarios, estos datos han permitido complementar, profundizar y conocer mejor el tema que nos ocupa.

**Estudio I:**  
**“Análisis inicial de necesidades en el contexto familiar”**  
**(1997)**







### **5.3 Estudio I – “Análisis inicial de necesidades” (1997)**

El objetivo del Estudio I es la realización de una evaluación inicial de necesidades, necesaria para realizar cualquier programa de intervención educativa. Por ello y previamente a la realización de la escuela de padres se recogieron datos, para analizar las necesidades de orientación familiar de estos padres. Este Estudio I fue ya presentado como trabajo de investigación de doctorado al Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación (López Escribano, 1997c)

#### **5.3.1 Objetivos e hipótesis**

Los objetivos del análisis inicial de necesidades son:

- Investigar, desde el punto de vista de los padres, la influencia de la superdotación en diferentes contextos: Familiar, social y escolar, y comparar los resultados obtenidos con datos de estudios anteriores.
- Comprobar si las necesidades de los padres varían dependiendo del sexo y edad de sus hijos.
- Analizar las necesidades reales de orientación de los padres.

Las hipótesis que responden a estos objetivos se formulan a continuación:

Hipótesis 1 - Necesidades y contexto. Las familias presentarán una frecuencia alta, (>50% de los participantes), de necesidades en los tres contextos investigados: familia, comunidad y escuela. Esta frecuencia de necesidades manifestadas por los padres será similar a la manifestada por otras familias estudiadas en investigaciones anteriores (Hackney, 1981; Coleman, 1982; Colangelo y Dettman, 1983; Cornell, 1984)

Hipótesis 2 - Diferencias entre sexos. Se espera encontrar resultados que indiquen que los padres con hijos superdotados manifiestan más necesidades que los padres con hijas

superdotadas. Estos resultados han sido anteriormente descritos por Cunningham y Davis (1988)

Hipótesis 3 - Diferencias entre edades. Debido a que el currículo escolar es más complejo en el nivel de secundaria y a que la adolescencia es considerada una edad crítica, se espera encontrar resultados que indiquen que los padres con hijos mayores (13 años o más) manifiestan más necesidades que los padres con hijos pequeños (5 a 12 años) Resultados similares han sido descritos anteriormente por Pérez y Domínguez (2000)

Hipótesis 4 - Necesidad de formación. Las familias con hijos superdotados manifiestan una gran necesidad (>75% de los participantes) de recibir formación en áreas relacionadas con la superdotación. (Hackney, 1981; Coleman, 1982; Colangelo y Dettman, 1983; Cornell, 1984)

## **5.3.2 Método**

### **5.3.2.1 Participantes**

Los cuestionarios, para la recogida de información sobre el análisis inicial de necesidades (cuestionario 1, Anexo 2), fueron enviados a padres de niños y jóvenes que habían sido diagnosticados como superdotados por profesionales especialistas.

Para enviar estos cuestionarios se contactaron diferentes centros y asociaciones dedicados al diagnóstico y la atención de estos estudiantes en la Comunidad de Madrid.

Un total de 122 familias respondieron al cuestionario llegando a completar un número de 127, ya que en algunos casos los padres completaron uno por cada uno de sus hijos superdotados, que en algunos casos era más de uno.

A continuación en la tabla 6 se expone con más detalle algunas características de las familias participantes en este estudio.

Tabla 6

Análisis inicial de necesidades: características de las familias participantes

| CARACTERÍSTICAS DE LAS FAMILIAS                              |     | TOTAL |
|--|-----|-------|
| Familias con hijos   | 100 |       |
| Familias con hijas   | 27  | 127   |
| Hijos/as entre 5 y 12 años                                   | 105 |       |
| Hijos/as entre 13 y 18 años                                  | 22  | 127   |
| Familias programa "Estrella"<br>(Institución educativa SEK)  | 46  |       |
| Familias de asociaciones de<br>padres con hijos superdotados | 81  | 127   |
| Número total de cuestionarios<br>contestados                 |     | 127   |
| Número total de familias<br>participantes                    |     | 122   |

### 5.3.2.2 Instrumento de medida

Para obtener los datos para el análisis inicial de necesidades se elaboró el cuestionario 1 (Anexo 2), preparado específicamente para esta investigación, y que se basa en:

- Otros cuestionarios utilizados en investigaciones anteriores similares (Moon, Kelly y Feldhusen, 1997; Keirouz, 1989)
- La investigación revisada, expuesta en la parte teórica de este estudio, sobre necesidades de las familias con hijos superdotados.

Previamente al envío del cuestionario este fue revisado por 4 jueces, personas especialistas en superdotación.

En la parte superior del cuestionario se explica brevemente su objetivo y se dan unas instrucciones breves y claras para cumplimentarlo.

Las 28 preguntas del cuestionario intentan detectar si las necesidades familiares descritas en investigaciones anteriores, se producen también en las familias participantes en esta investigación.

Las preguntas están valoradas en una escala de 0 a 2, donde "0 = NO", "1 = A VECES", y "2 = SÍ".

El carácter de este cuestionario es anónimo, pues se busca sobre todo la sinceridad en las respuestas de los padres.

El cuestionario recoge información sobre las tres áreas que se desean estudiar, vida familiar: items del 1 al 9, vida en comunidad: items del 10 al 17, y vida escolar: items del 18 al 28.

Finalmente tiene un apartado denominado "orientación" que pregunta a los padres sobre qué temas desean recibir orientación y que tiene 6 items diferentes.

### **5.3.2.3 Procedimiento**

El cuestionario o encuesta se envió a los padres y una vez recibidas todas las encuestas se introdujeron los datos en el programa "SPSS versión 10 para Windows" para realizar un análisis estadístico de los resultados.

En el análisis de los resultados se utilizaron estadísticos descriptivos: análisis de frecuencias y cálculo de medias y desviaciones típicas, también se utilizó la prueba "U" de Mann-Whitney", para comprobar si existía una diferencia significativa ( $p > 0.05$ ) en las respuestas de los padres por sexo y edad de los hijos.

### 5.3.3 Análisis de los resultados

#### 5.3.3.1 Hipótesis 1

Hipótesis 1 - Necesidades y contexto. Las familias presentarán una frecuencia alta, (>50% de los participantes), de necesidades en los tres contextos investigados: familia, comunidad y escuela. Esta frecuencia de necesidades será similar a la manifestada por otras familias estudiadas en investigaciones anteriores (Hackney, 1981; Coleman, 1982; Ballering y Koch, 1983; Colangelo y Dettman, 1983; Cornell, 1984; Keirouz, 1990; Silverman, 1997).

Las necesidades familiares que otros investigadores habían encontrado en los tres contextos citados: familiar, social y escolar, son:

- Alteración de los roles normales en la familia, concediendo al niño superdotado un rol de adulto, lo que hace difícil imponerle normas de conducta. Además tienden a dominar al resto de la familia.
- Relaciones competitivas entre los hermanos.
- El niño superdotado se convierte en el centro de las relaciones familiares en detrimento de los otros.
- Bajo autoconcepto de los padres que no saben cómo ayudar a sus hijos. Estos padres pueden sentir que no están preparados para educarles apropiadamente.
- Falta de entendimiento y apoyo social.
- Proliferación de estereotipos.
- Falta de recursos en la comunidad para atender las necesidades de estos niños.
- Dificultad de relación del niño con sus iguales.
- Los niños superdotados se preocupan desde muy pequeños por cuestiones filosóficas, lo que crea inquietudes en sus padres.

- En la escuela no se atienden sus capacidades por desconocimiento y falta de formación del profesorado sobre las características de los niños superdotados.
- En ocasiones, estos niños, tienen muchos intereses y habilidades, lo que dificulta su orientación vocacional.

Los análisis realizados valoran la frecuencia de las diferentes respuestas de cada familia en cada una de las preguntas. Las respuestas a todos los items del total de los cuestionarios (N = 127) fueron examinadas, calculándose las medias y desviaciones típicas de cada una de ellas. (Figuras, 10, 11 y 12, y tabla 7.)

Para el análisis de la hipótesis 1, los tres contextos investigados: relaciones familiares, relaciones familia-comunidad y relaciones familia-escuela, se estudian a continuación por separado.

- ***Relaciones familiares***

En la mayoría de los items analizados, sobre relaciones familiares, existe mucha dispersión en la respuesta, con medias que se aproximan a 1= A VECES, y desviaciones típicas mayores de 0,50.

Estos resultados parecen indicar que no todas las familias con hijos superdotados comparten los mismos problemas, existiendo una gran variabilidad entre ellas en el área familiar.

Como sería lógico pensar, y esta encuesta lo demuestra, estas familias forman un grupo heterogéneo en cuanto a lo que podríamos denominar "relaciones familiares". Esta consideración es importante y nos recuerda que no debemos en ningún caso pensar que existen un modelo o un "estereotipo" de familias con hijos superdotados.

Al observar los datos, se hace evidente que algunas de las familias presentan las necesidades referidas en la literatura



consultada y otras no. Sin embargo el número de familias que presentan problemas dentro del área de las "relaciones familiares" no parece ser muy llamativo, en cualquier caso es siempre menor al 50% del total de la muestra.

Destacan especialmente el ítem 3 "mi hijo se relaciona bien con los otros miembros de la familia", al que un alto porcentaje de padres 78% 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 niños superdotados, 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 especialmente orgullosos de sus logros.

Por tanto en el área familiar no se confirma la hipótesis de partida, según la cual las familias con hijos superdotados tienden a tener una problemática alta en las relaciones familiares, debido a que estos niños son dominantes y difíciles de disciplinar, necesitan mucho tiempo de dedicación y hacen que los padres sientan que no saben como educarles o estimularles debido a su gran capacidad.

Algunas familias, alrededor de un 30%, opinan que sus hijos son difíciles, dominantes y competitivos, piensan que son más inteligentes que ellos mismos y no saben como estimularles intelectualmente, sintiéndose confusos cuando no saben contestar a sus preguntas. Aunque, la incidencia de estos problemas, afortunadamente, no parece estar compartida por la mayoría de las familias encuestadas, es evidente que esta problemática se da en algunas, y sería necesario que los orientadores y psicólogos conozcan su existencia e incidencia para poder prevenir estos problemas y orientar mejor a estas familias.

Figura 10. Análisis inicial de necesidades: relaciones familiares.

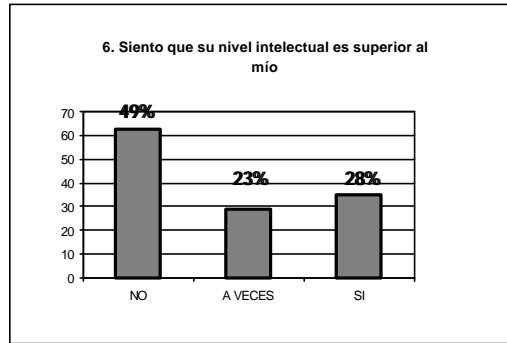
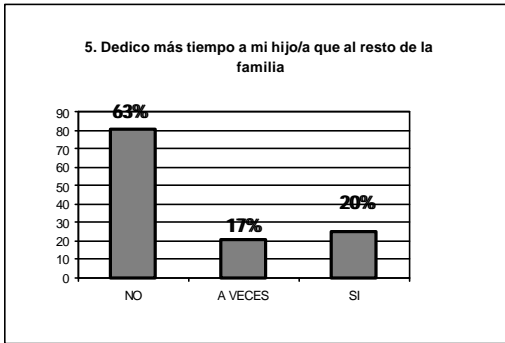
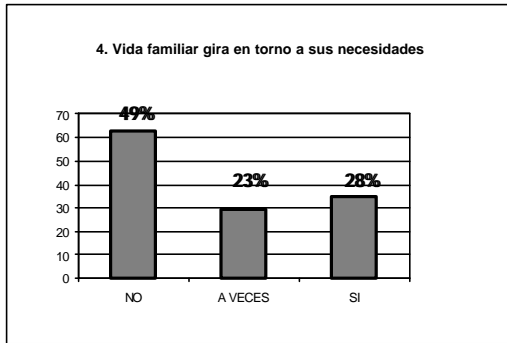
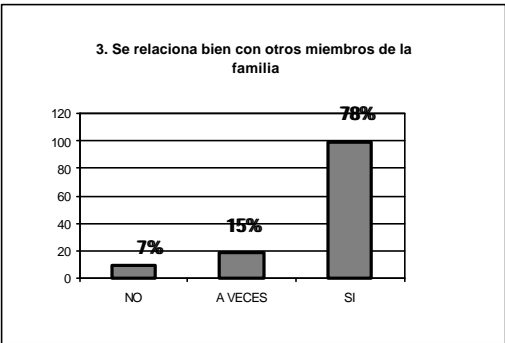
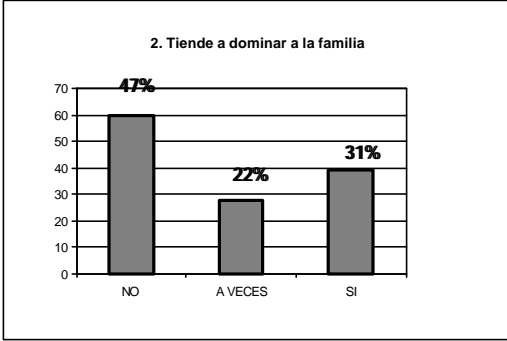
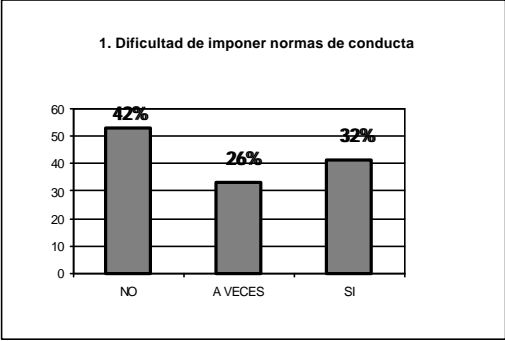
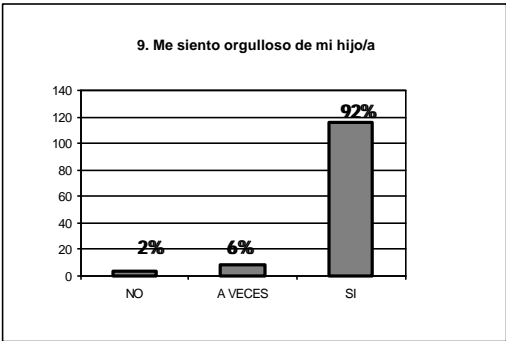
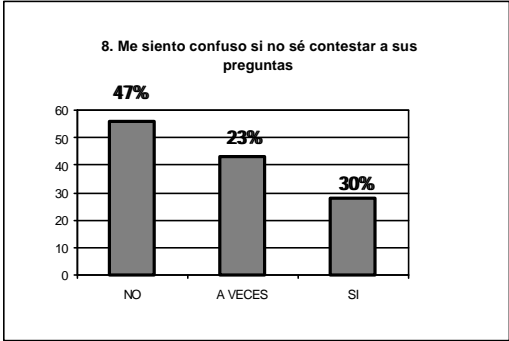
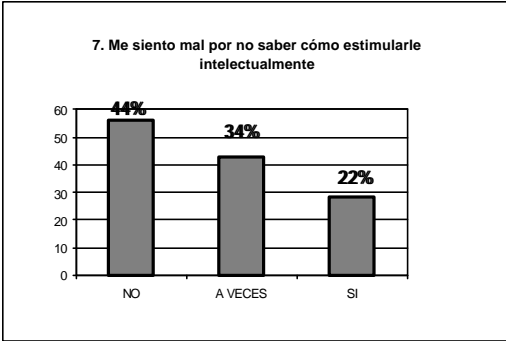


Figura 10. Análisis inicial de necesidades: relaciones familiares (continuación.)



- ***Relaciones familia / comunidad***

En las relaciones familia-comunidad, las puntuaciones medias más altas corresponden a los items 16 y 17, confirmándonos que un alto porcentaje del grupo, un 56%, tiene mucha facilidad para hacer amigos y que prefieren la compañía de adultos o niños más mayores.

Las puntuaciones más bajas corresponden a los items 11, 12 y 13, que analizaremos a continuación.

Un 78% de los padres piensa que en su barrio no existen los recursos necesarios para satisfacer las necesidades educativas de sus hijos.

También un alto porcentaje de padres, un 63%, piensa que sus amigos y vecinos no tienden a colocarle etiquetas a sus hijos por el hecho de ser superdotados, ni tampoco sienten resentimientos hacia ellos por sus logros.

Sin embargo, cuando se pregunta a los padres si "las personas de su comunidad comprenden las necesidades educativas de sus hijos", sólo un 27% contesta que sí, un 37% contesta no, un 15% a veces, y un llamativo 22% no contesta la pregunta e indican "mis vecinos no lo saben". Este item parece indicar que existe cierto temor en los padres a comunicar este hecho ya que en general la sociedad no conoce, ni está concienciada de las necesidades de este grupo de personas.

Los items 14 y 15, demuestran que existe un porcentaje considerable, un 40%, de estos niños que tienen tendencia a aislarse y que prefieren los objetivos intelectuales a jugar fuera con sus amigos.

Si analizamos la incidencia en nuestra muestra de los problemas relacionados por la literatura referidos a la vida en comunidad, (la proliferación de estereotipos, la falta de recursos, el rechazo de otros niños, la dificultad de las relaciones sociales y el miedo a la incomprensión social)

podemos afirmar que el más llamativo para las familias sería "la falta de recursos en su comunidad para atender las necesidades educativas de sus hijos" y también la "falta de comprensión social hacia las necesidades de sus hijos".

En cuanto a otras áreas relacionadas con la comunidad, como los problemas de sociabilidad de los niños, aunque la mayoría de la muestra un 60% no presenta problemas en estas áreas, existen un no despreciable 40% que parece tenerlos.

Por lo que podríamos concluir que la atención en el área social se hace necesaria dentro de este grupo de alumnos tanto en el área de información y creación de recursos para cubrir las necesidades educativas de los mismos, como en el área de concienciación social para evitar el rechazo y la proliferación de estereotipos.

Figura 11. Análisis inicial de necesidades: familia/comunidad.

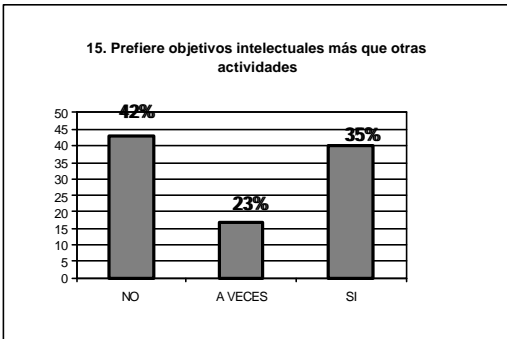
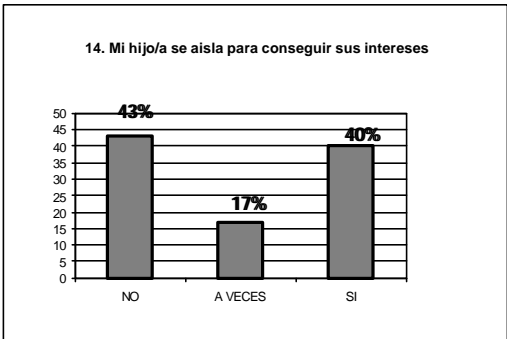
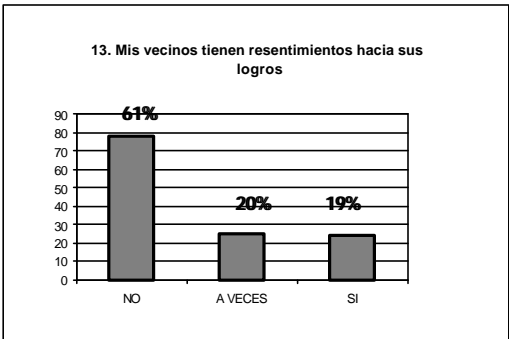
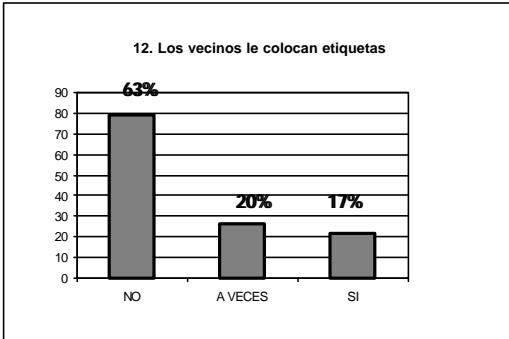
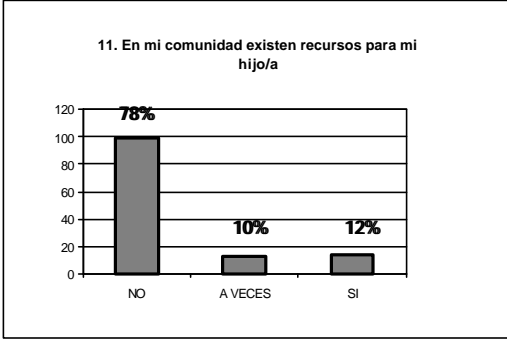
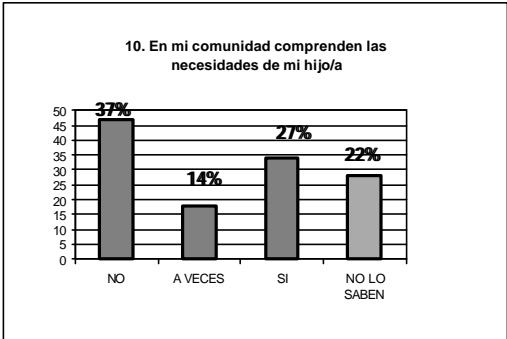
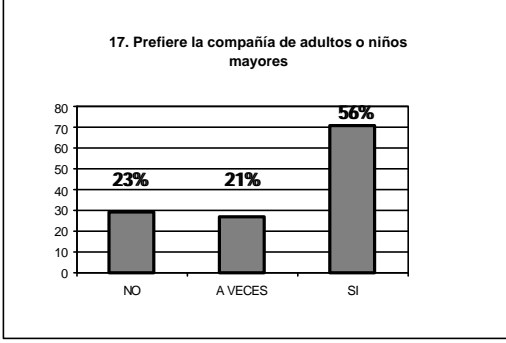
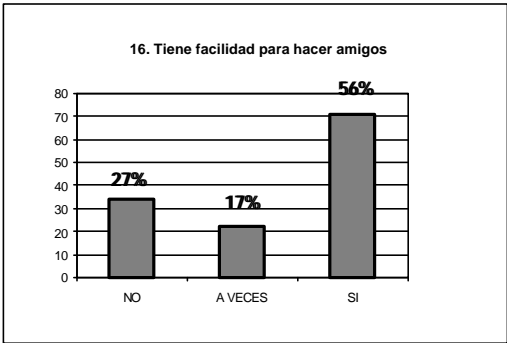


Figura 11. Análisis inicial de necesidades: familiar comunidad (continuación.)



- ***Relaciones familia / escuela***

Dentro de esta área la media más alta corresponde al ítem 23 "mi hijo saca buenas notas en el colegio", un 85% de los padres de la muestra lo confirman. Este ítem demuestra que la mayoría de estos niños tiene éxito en la escuela, a pesar de ello no deja de ser preocupante ese 15% de bajo rendimiento.

Muchos de estos niños, un 66% se han planteado cuestiones filosóficas desde muy pequeños. El problema con el que se enfrentan estos niños es que la información que les proporciona su alta inteligencia, no la pueden procesar en muchas ocasiones, debido a que su desarrollo emocional no es tan avanzado como el intelectual, y esto les provoca ansiedad. Esta es un área que podría necesitar atención y orientación familiar, ya que la mayoría de las familias se sienten confusas sobre cómo afrontar este reto presentado por sus hijos.

Es curioso constatar que aunque la tendencia general de las respuestas, más del 60%, es a sentir que "no siempre el colegio y los profesores atienden las necesidades de sus hijos", y que alrededor de un 69% de estos niños "se aburre habitualmente en el colegio", sin embargo la mayoría, alrededor de un 70% se "relacionan bien con su profesor y el resto de los compañeros, no tienen problemas de disciplina y sacan buenas notas".

Un 29% de las familias encuestadas opinan que sus hijos no reciben buena orientación vocacional, y un 43% de los padres no saben contestar a este ítem, estas respuestas demuestran que existe un gran desconocimiento en las familias con respecto a este tema, y que en la mayoría de los casos los niños no reciben una orientación vocacional adecuada.

El 31% de los padres opina que sus hijos tienen muchos intereses y habilidades, no demostrándose que sea esta una característica que identifique a este grupo de niños.

Un 50% de los padres encuestados piensan que sería necesario la existencia de colegios para niños superdotados, el 35% piensa que no y el 15% se manifiesta indeciso. Aunque la tendencia de



la respuesta es a pensar que un colegio especial que atienda las necesidades de estos niños parece necesario, muchos padres expresan cierto miedo a segregar a sus hijos, esto se puede observar en los comentarios que muchos de ellos hacen y que se analizarán posteriormente.

En general los padres de la muestra opinan que los profesores son poco sensibles a las necesidades de sus hijos y que estos se aburren en clase. También parece que estos niños no reciben ningún tipo de orientación vocacional. Sin embargo no parece haber una incidencia especial de problemas de disciplina o de pobres relaciones con sus compañeros.

Los padres de otras investigaciones anteriores (Feldhusen y Kroll, 1985) ya habían reportado que el currículo regular no cubría las necesidades de sus hijos y que los colegios ignoran sus necesidades especiales.

Podríamos concluir diciendo que la hipótesis 1 se confirma sólo en las áreas de la vida social y escolar, en el área familiar no aparecen problemas en una frecuencia superior al 50% en ninguno de los items.

En resumen podríamos concluir diciendo que la hipótesis 1 se confirma sólo en parte:

- No parecen existir en un alto porcentaje los problemas descritos por investigaciones anteriores en el área familiar.
- En el área social las familias se quejan de la falta de recursos y de la incomprensión social hacia las necesidades de sus hijos. Un porcentaje no despreciable de estos niños, alrededor de un 45% tiene problemas de relaciones sociales, bien porque no poseen las habilidades sociales adecuadas o bien porque se les rechaza.

- En el área escolar los padres ponen de relieve la falta de atención hacia las necesidades de sus hijos, y el aburrimiento en el colegio.
- En el área intelectual, muchos de estos niños, se plantean cuestiones filosóficas desde muy pequeños lo que crea preocupación en sus padres.

Figura 12. Análisis inicial de necesidades: familia/escuela.

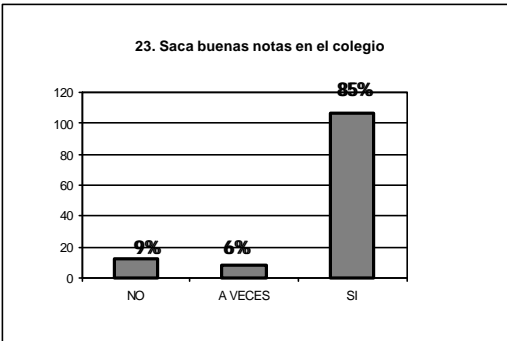
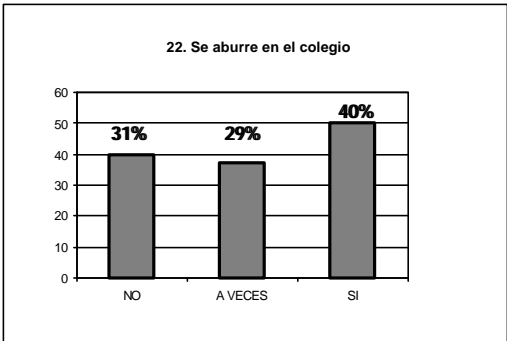
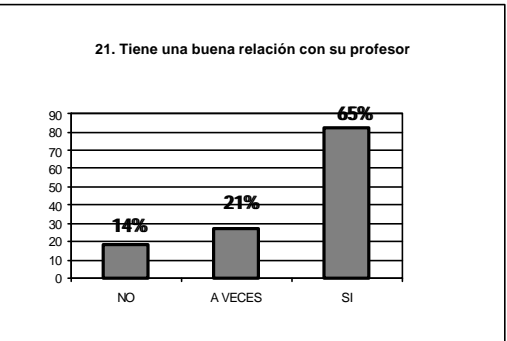
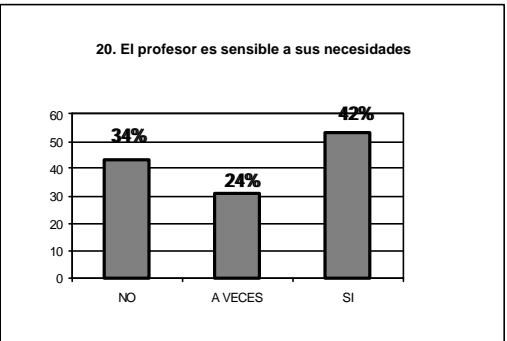
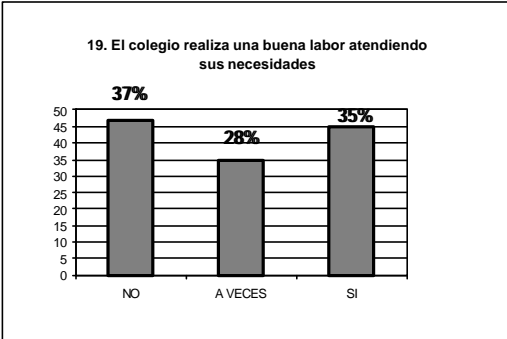
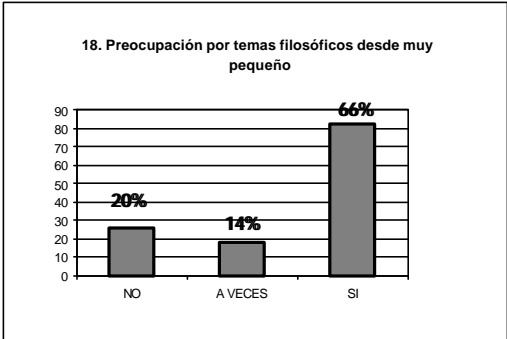


Figura 12. Análisis inicial de necesidades: familia/escuela (continuación.)

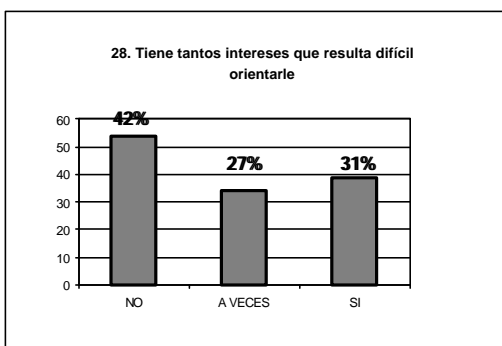
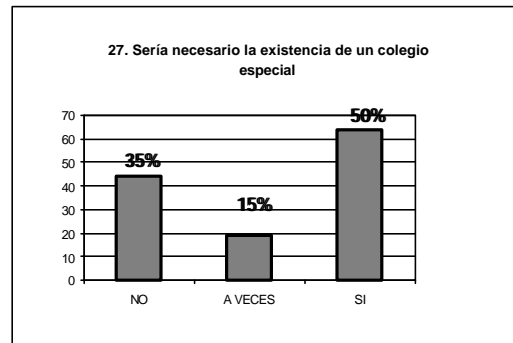
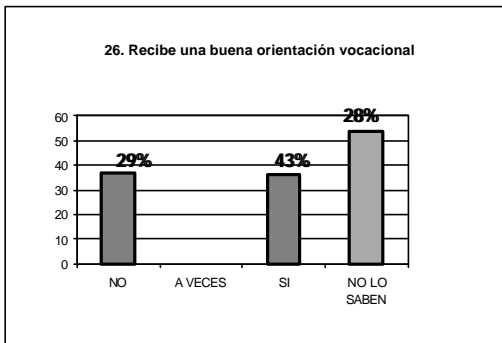
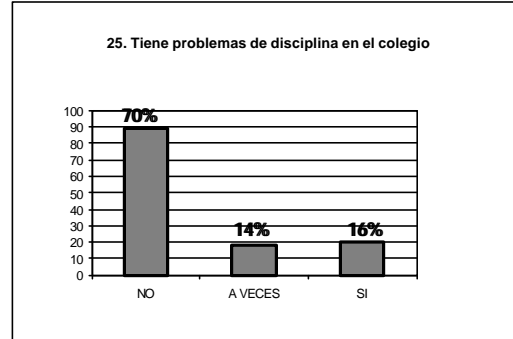
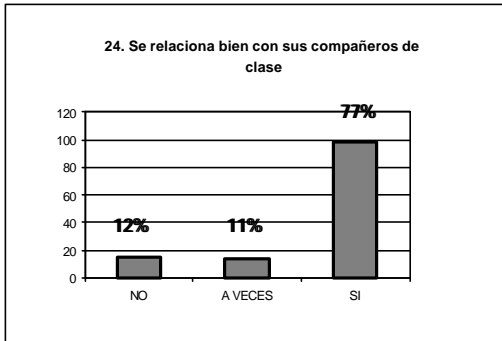


Tabla 7

Análisis inicial de necesidades familiares (cuestionario 1)

|                    | FRECUENCIAS |    |     |       |                   |
|--------------------|-------------|----|-----|-------|-------------------|
| NÚMERO DE ÍTEM     | 0           | 1  | 2   | MEDIA | DESVIACIÓN TÍPICA |
| 1                  | 53          | 33 | 41  | 0.91  | 0.86              |
| 2                  | 60          | 28 | 39  | 0.83  | 0.87              |
| 3                  | 9           | 19 | 99  | 1.71  | 0.59              |
| 4                  | 63          | 29 | 35  | 0.78  | 0.85              |
| 5                  | 81          | 21 | 25  | 0.56  | 0.80              |
| 6                  | 63          | 29 | 35  | 0.78  | 0.85              |
| 7                  | 56          | 43 | 28  | 0.78  | 0.78              |
| 8                  | 60          | 29 | 38  | 0.83  | 0.86              |
| 9                  | 3           | 8  | 116 | 1.89  | 0.38              |
| 10 <sup>1</sup>    | 47          | 18 | 34  | 0.87  | 0.89              |
| 11                 | 99          | 13 | 14  | 0.34  | 0.68              |
| 12                 | 79          | 26 | 22  | 0.55  | 0.77              |
| 13                 | 78          | 25 | 24  | 0.57  | 0.79              |
| 14                 | 54          | 22 | 51  | 0.98  | 0.91              |
| 15                 | 45          | 29 | 53  | 1.06  | 0.88              |
| 16                 | 34          | 22 | 71  | 1.29  | 0.86              |
| 17                 | 29          | 27 | 71  | 1.33  | 0.82              |
| 18                 | 26          | 18 | 83  | 1.45  | 0.81              |
| 19                 | 47          | 35 | 45  | 0.98  | 0.85              |
| 20                 | 43          | 31 | 53  | 1.08  | 0.87              |
| 21                 | 18          | 27 | 82  | 1.50  | 0.73              |
| 22                 | 40          | 37 | 50  | 1.08  | 0.84              |
| 23                 | 12          | 8  | 107 | 1.75  | 0.61              |
| 24                 | 15          | 14 | 98  | 1.65  | 0.68              |
| 25                 | 89          | 18 | 20  | 0.46  | 0.75              |
| 26 <sup>2</sup>    | 37          | 0  | 36  | 0.99  | 0.76              |
| 27                 | 44          | 19 | 64  | 1.16  | 0.91              |
| 28                 | 54          | 34 | 39  | 0.88  | 0.85              |
| <b>ORIENTACIÓN</b> |             |    |     |       |                   |
| 1                  | 1           | 66 | 60  | 1.46  | 0.51              |
| 2                  | 9           | 65 | 53  | 1.35  | 0.61              |
| 3                  | 3           | 41 | 83  | 1.63  | 0.53              |
| 4                  | 1           | 34 | 83  | 1.72  | 0.47              |
| 5                  | 1           | 54 | 72  | 1.56  | 0.51              |
| 6                  | 3           | 39 | 85  | 1.65  | 0.53              |

---

<sup>1</sup> 28 no contestan, algunos apuntan "que sus vecinos no lo saben"

<sup>2</sup> 54 no contestan, algunos apuntan que "no saben"

### 5.3.3.2 Hipótesis 2

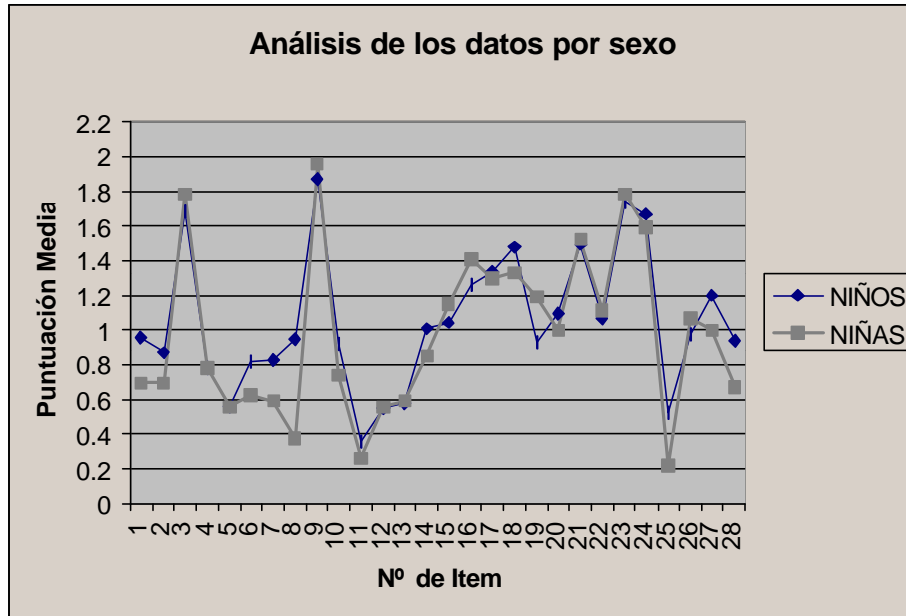
Hipótesis 2 - Diferencias entre sexos. Se espera encontrar resultados que indiquen que los padres con hijos superdotados manifiestan más necesidades que los padres con hijas superdotadas. Estos resultados han sido anteriormente descritos por Cunningham y Davis (1988)

Este dato, que se repite en la mayoría de las investigaciones sobre superdotación, nos hace pensar en la existencia de causas por las cuales se diagnostican proporcionalmente bastante menos niñas de alta capacidad intelectual que niños. Estas causas fueron descritas ampliamente en el capítulo dedicado a "familia y mujer superdotada".

La familia indudablemente juega un importante papel en la transmisión de roles y estereotipos, y uno de los objetivos de esta investigación es comprobar si las familias participantes en este estudio perciben más necesidades con referencia a sus hijos superdotados, que a sus hijas superdotadas, tal como se ha hipotetizado en un gran número de estudios anteriores.

Los resultados de las respuestas dadas por padres de hijos y las dadas por padres de hijas, en el cuestionario 1, se pueden visualizar en la tabla 10 y en la figura 13.

Figura 13. Análisis inicial de necesidades: datos por sexo



Si comparamos estos resultados, se podría concluir diciendo que aparentemente la tendencia de las respuestas es muy parecida, y en la mayor parte de los items analizados no existen diferencias significativas.

Sin embargo en el item 8 "Me siento confuso cuando no puedo contestar a las preguntas de mi hijo/a", observamos medias de 0.95 (cercana a la respuesta "A veces") en los padres de niños y de 0.37 (más cercana al "No") en los padres de las niñas. Dicha diferencia es significativa ( $U = 868.500, p < 0,05$ ) como se muestra en la tabla 8.

Ello parece indicar que los padres de los niños tienden a percibir o experimentar mayor confusión cuando no saben responder a las preguntas que sus hijos les plantean, que los padres de las niñas.

Tabla 8

Análisis inicial de necesidades. Prueba "U" de Mann-Whitney por sexo (item 8)

|                           | RAZONAMIENTO |
|---------------------------|--------------|
| U de Mann-Whitney         | 868.500      |
| W de Wilcoxon             | 1246.500     |
| Z                         | -3.067       |
| Sig. asintót. (bilateral) | .002         |

En el ítem 25 "Mi hijo/a tiene problemas de disciplina en el colegio" existe una diferencia marginalmente significativa ( $U = 1089, p < 0.08$ ), indicando que la tendencia a tener problemas de disciplina en el colegio es mayor en los chicos que en las chicas. (Tabla 9)

Tabla 9

Análisis inicial de necesidades. Prueba U de Mann-Whitney por sexo (item 25)

|                           | RAZONAMIENTO |
|---------------------------|--------------|
| U de Mann-Whitney         | 1089.000     |
| W de Wilcoxon             | 1467.000     |
| Z                         | -1.909       |
| Sig. asintót. (bilateral) | .056         |



No existe ningún ítem más con diferencia significativa entre sus medias. Sin embargo las diferencias en los dos ítems analizados, parecen sugerir que los padres se sienten peor cuando no saben responder las preguntas de sus hijos, y también que los niños tienen más problemas de disciplina en el colegio que las niñas.

Podríamos por tanto rechazar la hipótesis nula de que no existe diferencia en las respuestas de los padres por sexo, y aceptar la hipótesis alternativa, propuesta en esta investigación, de que si parece existir una diferencia en las respuestas de los padres dependiendo del sexo de sus hijos.

Los padres con hijos superdotados muestran más necesidades que los padres con hijas. Los padres con hijos manifiestan mayor confusión al no saber contestar a sus preguntas, y también parece que sus hijos tienen peor comportamiento en el colegio, lo que seguramente tendrá repercusiones en el contexto familiar.

De algún modo se confirma la hipótesis de que las familias se sienten más afectadas cuando tienen hijos excepcionales que cuando tienen hijas. En este caso el hecho de no resolver las preguntas de un hijo preocupa más o crea más confusión en los padres que el hecho de no resolver las de una hija, posiblemente porque tradicionalmente se ha pensado que es menos importante que ellas aprendan o no. Según estos datos la familia parece por tanto reforzar más el aprendizaje del chico que el de la chica.

Por otro lado el niño superdotado suele manifestar más sus problemas que la niña, al portarse peor y llamar la atención de algún modo, lo que seguro influye en que sus necesidades sean más tenidas en cuenta.

Tabla 10

Análisis inicial de necesidades. Datos por sexo

| NIÑOS (N = 100) |    |    |    |       |      | NIÑAS (N = 27) |    |    |       |      |
|-----------------|----|----|----|-------|------|----------------|----|----|-------|------|
| Item            | 0  | 1  | 2  | MEDIA | D.T. | 0              | 1  | 2  | MEDIA | D.T. |
| 1               | 40 | 24 | 36 | 0.96  | 0.87 | 13             | 9  | 5  | 0.70  | 0.76 |
| 2               | 45 | 23 | 32 | 0.87  | 0.87 | 15             | 5  | 7  | 0.70  | 0.85 |
| 3               | 8  | 15 | 77 | 1.69  | 0.61 | 1              | 4  | 22 | 1.78  | 0.50 |
| 4               | 49 | 24 | 27 | 0.78  | 0.84 | 14             | 5  | 8  | 0.78  | 0.87 |
| 5               | 63 | 18 | 19 | 0.56  | 0.79 | 18             | 3  | 6  | 0.56  | 0.83 |
| 6               | 47 | 24 | 29 | 0.82  | 0.85 | 16             | 5  | 6  | 0.63  | 0.82 |
| 7               | 42 | 33 | 25 | 0.83  | 0.80 | 14             | 10 | 3  | 0.59  | 0.68 |
| 8               | 41 | 23 | 36 | 0.95  | 0.88 | 19             | 6  | 2  | 0.37  | 0.62 |
| 9               | 3  | 7  | 90 | 1.87  | 0.42 | 0              | 1  | 26 | 1.96  | 0.19 |
| 10 <sup>1</sup> | 34 | 10 | 28 | 0.92  | 0.80 | 13             | 8  | 6  | 0.74  | 0.80 |
| 11              | 76 | 12 | 12 | 0.36  | 0.69 | 23             | 1  | 3  | 0.26  | 0.64 |
| 12              | 62 | 21 | 17 | 0.55  | 0.77 | 17             | 5  | 5  | 0.56  | 0.79 |
| 13              | 63 | 17 | 20 | 0.57  | 0.80 | 15             | 8  | 4  | 0.59  | 0.73 |
| 14              | 40 | 19 | 21 | 1.01  | 0.90 | 14             | 3  | 10 | 0.85  | 0.93 |
| 15              | 37 | 22 | 41 | 1.04  | 0.88 | 8              | 7  | 12 | 1.15  | 0.85 |
| 16              | 30 | 14 | 56 | 1.26  | 0.89 | 4              | 8  | 15 | 1.41  | 0.73 |
| 17              | 21 | 24 | 55 | 1.34  | 0.80 | 8              | 3  | 16 | 1.30  | 0.90 |
| 18              | 19 | 14 | 67 | 1.48  | 0.79 | 7              | 4  | 16 | 1.33  | 0.86 |
| 19              | 40 | 27 | 33 | 0.93  | 0.85 | 7              | 8  | 12 | 1.19  | 0.82 |
| 20              | 32 | 26 | 42 | 1.10  | 0.85 | 11             | 5  | 11 | 1     | 0.90 |
| 21              | 15 | 20 | 65 | 1.50  | 0.74 | 3              | 7  | 17 | 1.52  | 0.69 |
| 22              | 30 | 33 | 37 | 1.07  | 0.82 | 10             | 4  | 13 | 1.11  | 0.92 |
| 23              | 10 | 6  | 84 | 1.74  | 0.63 | 2              | 2  | 23 | 1.78  | 0.57 |
| 24              | 10 | 13 | 77 | 1.67  | 0.65 | 5              | 1  | 21 | 1.59  | 0.78 |
| 25              | 66 | 16 | 18 | 0.52  | 0.78 | 23             | 2  | 2  | 0.22  | 0.57 |
| 26 <sup>2</sup> | 30 | 0  | 27 | 0.97  | 0.75 | 7              | 0  | 9  | 1.07  | 0.77 |
| 27              | 32 | 16 | 52 | 1.20  | 0.89 | 12             | 3  | 12 | 1     | 0.94 |
| 28              | 38 | 30 | 32 | 0.94  | 0.83 | 16             | 4  | 7  | 0.67  | 0.86 |

<sup>1</sup> 28 no contestan.

<sup>2</sup> 54 no contestan.

### **5.3.3.3 Hipótesis 3**

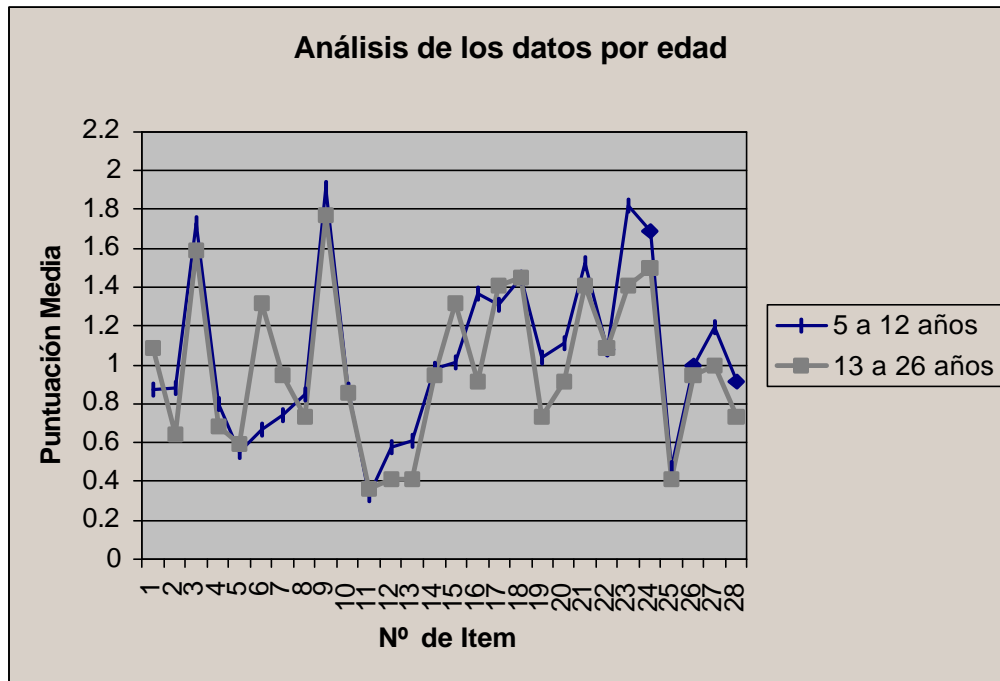
Hipótesis 3 - Diferencias entre edades. Debido a que el currículo escolar es más complejo en el nivel de secundaria y a que la adolescencia es considerada una edad crítica, se espera encontrar resultados que indiquen que los padres con hijos mayores (13 años o más) manifiestan más necesidades que los padres con hijos pequeños (5 a 12 años) Resultados similares han sido descritos anteriormente por Pérez y Domínguez (2000)

Pérez y Domínguez (2000) encuentran un 17% de fracaso escolar en estudiantes adolescentes superdotados.

Para realizar el análisis por edad se ha decidido dividir el grupo dos, un grupo comprendido entre los 5 y 12 años (educación primaria), y otro de 13 a 26 años (educación secundaria y superior)

El análisis de las diferencias por edad nos revela datos interesantes, que nos hacen plantearnos interrogantes sobre la educación de los niños superdotados.

Figura 14. Análisis inicial de necesidades: datos por edad.



En la figura 14 podemos visualizar la tendencia de las respuestas de los padres por edades, que aparentemente son muy similares.

Igual que en el análisis por sexos, se ha utilizado la prueba "U" de Mann-Whitney, para calcular la diferencia entre medias.

En el ítem 6 "Siento que el nivel intelectual de mi hijo/a es muy superior al mío". Los padres del grupo de los mayores obtienen medias de 1.32, cercana a la respuesta "Sí", y los padres de los menores de 0.67, más cercana al "No". Dicha diferencia es significativa ( $U = 707, p < 0.05$ ), tabla 11.

Parece lógico pensar que a medida que los hijos crecen y su razonamiento formal comienza a desarrollarse, a la vez que adquieren más conocimientos, parezcan más inteligentes a sus padres. Los padres de niños más mayores los ven más

inteligentes, que cuando son pequeños, sintiendo que su trabajo a la hora de estimularles es más complicado.

Tabla 11

Análisis inicial de necesidades. Prueba U de Mann Whitney por edad (item 6)

|                           | RAZONAMIENTO |
|---------------------------|--------------|
| U de Mann-Whitney         | 707.000      |
| W de Wilcoxon             | 6272.000     |
| Z                         | -3.105       |
| Sig. asintót. (bilateral) | .002         |

En el ítem 23 "Mi hijo/a saca buenas notas en el colegio", se obtienen medias de 1.82 y 1.41 para menores y mayores respectivamente, ambas cercanas a la respuesta "Sí". Sin embargo existe una diferencia significativa, como se puede comprobar en la tabla 12 ( $U = 865$ ,  $p < .005$ ), lo que parece indicar que proporcionalmente hay más niños mayores que saquen malas notas.

Tabla 12

Análisis inicial de necesidades. Prueba U de Mann Whitney por edad (item 23)

|                           | RAZONAMIENTO |
|---------------------------|--------------|
| U de Mann-Whitney         | 865.000      |
| W de Wilcoxon             | 1118.000     |
| Z                         | -2.918       |
| Sig. asintót. (bilateral) | .004         |

Además si observamos las desviaciones típicas de este ítem, tabla 14, podemos concluir que el grupo de los menores tiene menos dispersión, casi todos sacan buenas, mientras que no ocurre lo mismo en el grupo de los mayores con mayor dispersión y mientras hay un porcentaje alto de niños que sacan buenas notas, otros no.

El análisis del ítem 15 "Mi hijo/a prefiere los objetivos intelectuales, más que otras actividades como jugar fuera con los amigos/as", indica que esta tendencia se da más en los niños más mayores. Existiendo una diferencia marginalmente significativa ( $U = 853, p < .008$ ), como se muestra en la tabla 13.

Tabla 13

Análisis inicial de necesidades. Prueba U de Mann Whitney por edad (item 15)

|                           | RAZONAMIENTO |
|---------------------------|--------------|
| U de Mann-Whitney         | 853.000      |
| W de Wilcoxon             | 6524.000     |
| Z                         | -1.808       |
| Sig. asintót. (bilateral) | .071         |

Según las necesidades experimentadas por los padres de los chicos más mayores, parece importante atender el desarrollo evolutivo de estos estudiantes. El análisis de los datos por edad nos aporta evidencias que parecen sugerir que a medida que estos niños crecen pueden presentar mayores problemas en el área social, ( $p < .008$ ) por la tendencia a aislarse, en el área escolar, por bajar su rendimiento académico ( $p < .005$ ), y en el área familiar, porque los padres tienen una misión más difícil para estimularles intelectualmente ( $p < .005$ ). Parece por tanto confirmarse la hipótesis de partida, la etapa de educación secundaria puede presentarse más problemática para los padres que la etapa de educación primaria.

Según las conclusiones del análisis por edad se podría afirmar que resulta más problemático para la familia atender las necesidades de sus hijos mayores de 12 años ( $p < .005$ ), ya que existe una tendencia en esta edad a ser menos sociables y sacar peores notas en el colegio, además de que los padres piensan que sus hijos son más inteligentes que ellos mismos, con lo cual pueden sentirse perdidos a la hora de estimularles intelectualmente.

Tabla 14

Análisis inicial de necesidades. Datos por edad

| 5-12 AÑOS (N = 105) |    |    |    |       |      | 13-18 AÑOS (N = 22) |   |    |       |      |
|---------------------|----|----|----|-------|------|---------------------|---|----|-------|------|
| Item                | 0  | 1  | 2  | MEDIA | D.T. | 0                   | 1 | 2  | MEDIA | D.T. |
| 1                   | 45 | 29 | 31 | 0.87  | 0.84 | 8                   | 4 | 10 | 1.09  | 0.90 |
| 2                   | 47 | 24 | 34 | 0.88  | 0.87 | 13                  | 4 | 5  | 0.64  | 0.83 |
| 3                   | 5  | 18 | 82 | 1.73  | 0.54 | 4                   | 1 | 17 | 1.59  | 0.78 |
| 4                   | 53 | 20 | 32 | 0.80  | 0.88 | 10                  | 9 | 3  | 0.68  | 0.70 |
| 5                   | 68 | 16 | 21 | 0.55  | 0.80 | 13                  | 5 | 4  | 0.59  | 0.78 |
| 6                   | 57 | 26 | 22 | 0.67  | 0.80 | 6                   | 3 | 13 | 1.32  | 0.87 |
| 7                   | 49 | 34 | 22 | 0.74  | 0.78 | 7                   | 9 | 6  | 0.95  | 0.77 |
| 8                   | 48 | 25 | 32 | 0.85  | 0.86 | 12                  | 4 | 6  | 0.73  | 0.86 |
| 9                   | 2  | 5  | 98 | 1.91  | 0.34 | 1                   | 3 | 18 | 1.77  | 0.52 |
| 10 <sup>3</sup>     | 39 | 9  | 29 | 0.87  | 0.81 | 8                   | 9 | 5  | 0.86  | 0.76 |
| 11                  | 82 | 11 | 12 | 0.33  | 0.67 | 17                  | 2 | 3  | 0.36  | 0.71 |
| 12                  | 63 | 23 | 19 | 0.58  | 0.78 | 16                  | 3 | 3  | 0.41  | 0.72 |
| 13                  | 61 | 24 | 20 | 0.61  | 0.79 | 17                  | 1 | 4  | 0.41  | 0.78 |
| 14                  | 45 | 17 | 43 | 0.98  | 0.92 | 9                   | 5 | 8  | 0.95  | 0.88 |
| 15                  | 40 | 24 | 41 | 1.01  | 0.88 | 5                   | 5 | 12 | 1.32  | 0.82 |
| 16                  | 24 | 18 | 63 | 1.37  | 0.83 | 10                  | 4 | 8  | 0.91  | 0.90 |
| 17                  | 24 | 24 | 57 | 1.31  | 0.82 | 5                   | 3 | 14 | 1.41  | 0.83 |
| 18                  | 22 | 14 | 69 | 1.45  | 0.82 | 4                   | 4 | 14 | 1.45  | 0.78 |
| 19                  | 36 | 29 | 40 | 1.04  | 0.85 | 11                  | 6 | 5  | 0.73  | 0.81 |
| 20                  | 35 | 23 | 47 | 1.11  | 0.88 | 8                   | 8 | 6  | 0.91  | 0.79 |
| 21                  | 13 | 24 | 68 | 1.52  | 0.71 | 5                   | 3 | 14 | 1.41  | 0.83 |
| 22                  | 32 | 33 | 40 | 1.08  | 0.83 | 8                   | 4 | 10 | 1.09  | 0.90 |
| 23                  | 7  | 5  | 93 | 1.82  | 0.53 | 5                   | 3 | 14 | 1.41  | 0.83 |
| 24                  | 11 | 11 | 83 | 1.69  | 0.65 | 4                   | 3 | 15 | 1.50  | 0.78 |
| 25                  | 74 | 13 | 18 | 0.47  | 0.77 | 15                  | 5 | 2  | 0.41  | 0.65 |
| 26 <sup>4</sup>     | 29 | 0  | 29 | 1     | 0.74 | 8                   | 0 | 7  | 0.95  | 0.82 |
| 27                  | 36 | 13 | 56 | 1.19  | 0.92 | 8                   | 6 | 8  | 1     | 0.85 |
| 28                  | 42 | 30 | 33 | 0.91  | 0.84 | 12                  | 4 | 6  | 0.73  | 0.86 |

<sup>3</sup> 28 no contestan

<sup>4</sup> 54 no contestan

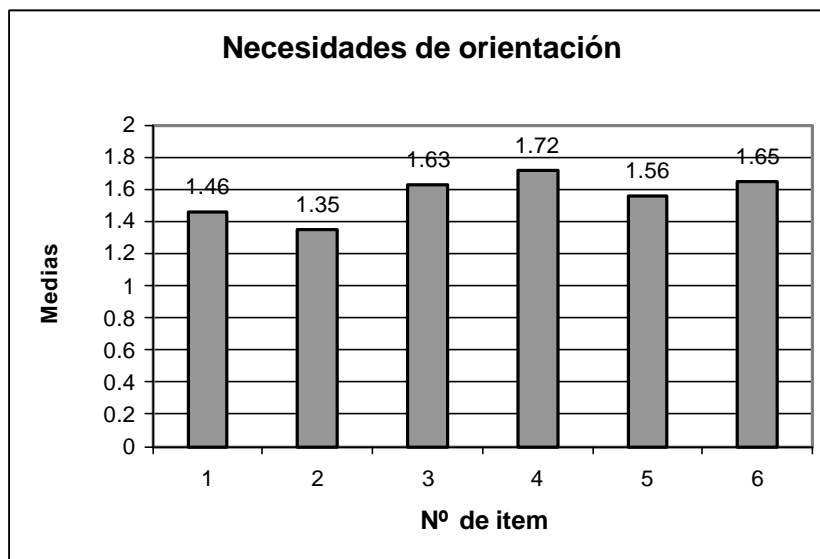


### 5.3.3.4 Hipótesis 4

Hipótesis 4 - Necesidad de formación. Las familias con hijos superdotados manifiestan una gran necesidad (>75% de los participantes) de recibir formación en áreas relacionadas con la superdotación. (Hackney, 1981; Coleman, 1982; Colangelo y Dettman, 1983; Cornell, 1984)

Una vez realizado el análisis descriptivo de las preguntas sobre "necesidades de orientación" se observa el gran interés de los padres por recibir orientación sobre temas relacionados con la superdotación. Todos los items puntúan por encima de "1" (Tabla 7 y Figura 15) Si recordamos la escala propuesta para las respuestas a los items sobre orientación "0" correspondía a ningún interés, "1" a "interesante" y "2" a "muy interesante"

Figura 15. Necesidades de orientación manifestadas por los padres.



El tema que más interés suscita, con una media de "1.72" es el de la orientación vocacional "item 4", este resultado es congruente con la respuesta a la pregunta número 26 del cuestionario, donde muchos padres manifestaron su desconocimiento sobre este tema.

Los restantes temas ocupan el siguiente orden de mayor a menor interés:

- Acciones que los padres pueden llevar a cabo para promover una educación adecuada a las necesidades de sus hijos (item 6)
- Programas escolares para chicos de alta capacidad (item 3)
- Programas de orientación para padres (item 5)
- El concepto de superdotación (item 1)
- El significado e interpretación de los tests de inteligencia (item 2)

Es evidente por las respuestas dadas a estos items, todos los padres que han respondido a la encuesta, un 100%, sienten una gran necesidad de orientación sobre temas relacionados con la superdotación, calificando todos ellos de interesantes o muy interesantes, lo que confirmaría nuestra cuarta hipótesis.

El orden de prioridad de los temas, guarda una estrecha relación con el resultado del resto del cuestionario, que parece demostrar que el área donde las familias experimentan un mayor número de necesidades es en las relaciones familia/escuela, y como se puede comprobar es la información acerca de este tema la que demandan en lugar prioritario.

### 5.3.3.5 Análisis cualitativo

Algunas familias escribieron comentarios en el cuestionario que son interesantes para añadir al estudio sobre "análisis de necesidades familiares", pues aportan más información sobre sus sentimientos y percepciones acerca de tener un hijo de alta capacidad intelectual.

De los 127 cuestionarios analizados, en 24 escribieron observaciones. A continuación se ofrece un breve resumen de las mismas.

En cuanto a la sociabilidad de sus hijos 4 familias realizan diferentes comentarios, llegando todos ellos a la conclusión de que no existe una relación entre superdotación y sociabilidad, hay niños superdotados que se relacionan muy bien y otros no. Estas percepciones de los padres nos indican claramente que no existe un tipo de personalidad único en los niños superdotados sino que lógicamente existe una gran variabilidad entre ellos.

El resto de los comentarios, 20, se refieren al entorno escolar y a la educación de sus hijos, área en la que los padres parecen manifestar más preocupaciones.

Comentarios del tipo: "el colegio no cubre las necesidades de estos niños", "falta de previsión de planes de enseñanza", "dificultad para realizar diagnósticos por los gabinetes psicopedagógicos", "más acceso a la biblioteca y visitas a museos, empresas, talleres, etc.", son muy abundantes.

Son reseñables los comentarios acerca de lo que expresan los padres sobre los colegios especiales para niños de alta capacidad: "en cuanto a la existencia de un colegio especial: Horror", "considero que mi hijo debe vivir con todo tipo de personas... ..debe ante todo aprender a convivir", "colegio de alta capacidad, sí, pero relacionándose en otras actividades con todo tipo de personas". Estos comentarios indican que

los padres sienten miedo ante una educación especial que excluya a su hijo de un entorno considerado como "normal".

La necesidad de información de estas familias también está expresada con claridad en frases como "deseo que todos estos temas sean tratados con la mayor prontitud ya que llevo mucho tiempo esperando orientación" o "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 es complementario a los datos obtenidos en las respuestas a los items del cuestionario y pone de manifiesto las necesidades que las familias con hijos superdotados tienen y que han sido descritas 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.

### 5.3.3.6 Resumen y conclusiones

Uno de los objetivos del estudio sobre "análisis inicial de necesidades familiares" ha sido determinar en qué medida las familias con hijos superdotados manifiestan las necesidades descritas en la literatura revisada (Hackney, 1981; Coleman, 1982; Ballering y Koch, 1983; Colangelo y Dettman, 1983; Cornell, 1984; Keirouz, 1990; Silverman, 1997)

Las conclusiones a las que llegamos después de realizar un análisis de necesidades en las familias participantes en este estudio son las siguientes:

- Existe una gran variabilidad en las respuestas de al menos la mitad de los items del cuestionario, esto demuestra que no existe un prototipo de familia de "niño superdotado", sin embargo en algunos items las respuestas son muy unánimes dejando patente que existen muchas necesidades comunes a estas familias.
- Es importante conocer las necesidades que estos padres pueden tener para poder realizar una buena tarea de prevención y orientación. Siempre teniendo en cuenta que no todas las familias tienen las mismas necesidades, ni todos los problemas descritos.

Dentro del contexto familiar, exponemos en primer lugar los resultados obtenidos por investigaciones anteriores, y los comparamos seguidamente con los obtenidos en nuestro estudio:

- *"Alteración de los roles normales en la familia, concediendo al niño superdotado un rol de adulto, lo que hace difícil imponerle normas de conducta. Además tienden a dominar al resto de la familia."* No parece que los padres que han participado en este estudio compartan esta opinión, sólo el 32% dicen que es difícil imponer normas de conducta a sus hijos, y el 31% que sus hijos tienden a dominar a la familia.

- *"Relaciones competitivas entre los hermanos."* En nuestro estudio el 78% de los padres opinan que sus hijos superdotados tienen buenas relaciones con el resto de la familia.
- *"El niño superdotado se convierte en el centro de las relaciones familiares en detrimento de los otros."* Sólo un 28%, de los padres encuestados, manifiesta que su vida familiar gira en torno a las necesidades de sus hijos, y un 20% que dedica más tiempo a su hijo superdotado que al resto de la familia.
- *"Bajo autoconcepto de los padres que no saben cómo ayudar a sus hijos. Estos padres pueden sentir que no están preparados para educarles apropiadamente."* Solamente un 38% de los padres encuestados opinan que sienten que sus hijos son más inteligentes que ellos, un 22% declara sentirse mal por no saber estimularles intelectualmente, y un 30% siente confusión por no saber contestar a sus preguntas.
- Casi todos los padres participantes, un 92%, se sienten muy orgullosos de sus hijos.

Con relación a las relaciones familiares, como hemos comprobado, es evidente, que alrededor de un 30% de las familias muestran los problemas descritos en la literatura. Pero la gran mayoría alrededor de un 60% parece no tenerlos. Estos datos parecen confirmar que la hipótesis 1 no se cumpliría en el área de las relaciones familiares ya que la frecuencia de las familias que manifiestan problemas no es en ningún caso superior al 50%.

Dentro del contexto social o la vida en comunidad, exponemos en primer lugar los resultados obtenidos por investigaciones anteriores, y los comparamos seguidamente con los obtenidos en nuestro estudio:

- *"Falta de entendimiento y apoyo social."* Los padres de nuestro estudio manifiestan cierto temor a comunicar a otros, que sus hijos son superdotados, un 22%, indican

que sus vecinos no lo saben, y un 37% piensa que sus vecinos no comprenden las necesidades educativas de sus hijos.

- *"Proliferación de estereotipos."* Como hemos comprobado, con relación a la vida en comunidad, alrededor del 60% de los padres manifiestan que sus vecinos no colocan etiquetas a sus hijos, ni tienen resentimientos hacia sus logros.
- *"Falta de recursos en la comunidad para atender las necesidades de estos niños."* Un 78%, de los padres que completaron el cuestionario, piensa que en su comunidad no existen los recursos necesarios para cubrir las necesidades de sus hijos. Habría que investigar si los padres desconocen los recursos de su comunidad, o pese a conocerlos piensan que no son los adecuados para sus hijos.
- *"Dificultad de relación del niño con sus iguales."* Aunque un 56% de los padres responden que sus hijos tienen facilidad para hacer amigos, parece que entre los niños superdotados alrededor de un 40% prefieren actividades intelectuales más que jugar fuera con sus amigos, y un 56% buscan la compañía del adulto o de niños más mayores. Según estos datos se podría considerar que no es cierto el mito de que el niño superdotado "no se relaciona bien", sin embargo existe un alto porcentaje, alrededor de un 40%, que podría necesitar orientación y apoyo en el área de las relaciones sociales.

Los datos obtenidos sobre el área relaciones con la comunidad parecen confirmar la hipótesis 1, en el sentido que más del 50% de los padres piensan que la comunidad no ofrece los recursos necesarios para sus hijos, ni tampoco comprende las necesidades del alumno superdotado. También existe un número importante, alrededor de un 40% de familias, que necesitarían orientación sobre cómo ayudar a sus hijos a relacionarse mejor.

Dentro del área intelectual y el contexto escolar, exponemos en primer lugar los resultados obtenidos por investigaciones anteriores, y los comparamos seguidamente con los obtenidos en nuestro estudio:

- *"Los niños superdotados se preocupan desde muy pequeños por cuestiones filosóficas, lo que crea inquietudes en sus padres."* Los items que hacen referencia al área intelectual evidencian que el 66% de estos niños están preocupados desde muy pequeños por cuestiones filosóficas, lo que causa con frecuencia inquietud en los padres. Claramente la familia necesitaría orientación en esta área.

*"En la escuela no se atienden sus capacidades por desconocimiento y falta de formación del profesorado sobre las características de los niños superdotados."* En cuanto a la vida escolar, las respuestas de los padres manifiestan que el 85% de estos niños sacan buenas notas en el colegio, el 77% se relaciona bien con sus compañeros y el 65% con su profesor, y el 70% no tiene problemas de disciplina, mirado así el panorama escolar parece bastante positivo y muestra a este tipo de alumnos como poco problemáticos. Sin embargo, sólo un 31% manifiestan que sus hijos no se aburren en el colegio, y sólo un 35% de los padres se siente contento con la labor que realiza el colegio y los profesores atendiendo las necesidades de sus hijos.

- *"En ocasiones, estos niños, tienen muchos intereses y habilidades, lo que dificulta su orientación vocacional."* Sólo un 35% de los padres manifiestan que sus hijos tengan tantos intereses que sea difícil orientarles, y sólo un 43%, dice estar satisfecho con la orientación vocacional que reciben sus hijos.

Con relación al área escolar podríamos confirmar la hipótesis 1, ya que alrededor de un 60% de las familias parecen sentirse insatisfecha en algún momento con la atención que reciben sus hijos en el colegio.



Concluyendo podríamos decir que alrededor de un 30% de las familias con hijos superdotados presentan necesidades de orientación en el área familiar, alrededor de un 70% en el área de información sobre recursos ofrecidos por su comunidad, y alrededor de un 60% en el área escolar.

Autores como Cornell (1984) y Hackney (1981) concluyeron que las necesidades estudiadas tienen mayor incidencia en las familias con hijos superdotados, que en familias con hijos de la media. No se podría extraer esta conclusión de este estudio, ya que la encuesta no ha sido pasada a un grupo de familias de la media con las que comparar.

De todos modos, cualquiera de los datos citados con anterioridad, sobre las necesidades de las familias en diferentes contextos, justifican la atención que se debe prestar a estos padres si queremos que sus hijos se desarrollen adecuadamente.

En la orientación ofrecida a estas familias es necesario preguntarse, hasta qué punto sus necesidades son debidas a problemas que todas las familias deben afrontar y hasta qué punto son debidas a la presencia de un niño superdotado. La superdotación no debe ser nunca el "chivo expiatorio" de todos los problemas familiares. Colangelo (1997) ha encontrado que muchas familias aducen la superdotación de su hijo como causa principal para buscar orientación, pero en el fondo existen otros temas que se esconden como discordias maritales, delincuencia, alcoholismo, etc.

El proceso de reconocer cualidades de superdotación en un niño provoca todo un rango de respuestas en la familia, afectando a los valores y relaciones de todo el sistema familiar que intenta acomodar este nuevo hecho. El orientador escolar debería ser una figura clave en la orientación de estas familias, es necesario que conozca las necesidades más frecuentes que estos padres afrontan para poder prevenir problemas y orientarles mejor.

El análisis por sexo muestra como los padres se sienten más confusos cuando no pueden contestar a las preguntas de sus hijos, y como éstos tienen más problemas de disciplina en el colegio. La hipótesis 2 queda demostrada al rechazar la hipótesis nula de la no diferencia entre sexos. Parece que los hijos crean más necesidades en los padres que las hijas.

El análisis por edad muestra como los padres con hijos mayores de 12 años ven a éstos con un nivel intelectual superior al suyo, también con más dificultad para relacionarse socialmente y con peores notas escolares. Lo que parece confirmar que las necesidades de los padres aumentarían en secundaria. Por tanto se podría aceptar la hipótesis 3, al rechazar la hipótesis nula de no diferencia entre edades.

Podríamos concluir diciendo que los hijos varones mayores de 12 años son los que presentarían más necesidades familiares, pues estos los ven: más inteligentes y por tanto más difíciles de estimular pudiendo crear sentimientos de inadecuación en los padres, con más dificultades para relacionarse y con menos éxito académico.

Estas conclusiones plantean importantes interrogantes acerca de la educación y expectativas de las familias hacia sus hijas de alta capacidad, y también hacia el desarrollo evolutivo de este grupo de niños.

Las respuestas a los items sobre orientación, demuestran el gran interés que los padres tienen por recibir información acerca de la superdotación. Estas respuestas son congruentes con el resto del cuestionario, solicitando orientación en primer lugar sobre el tema que también parece que más preocupación suscita entre las familias: el contexto escolar.

Este primer estudio sobre análisis inicial de necesidades, ha puesto de relieve un número de necesidades que las familias con hijos superdotados pueden presentar y sobre las que necesitan orientación para poder facilitar el

desarrollo de sus hijos. La gran necesidad de orientación sobre temas relacionados con la superdotación manifestada por los padres debería atenderse por profesionales expertos para facilitar el desarrollo armonioso de los niños con alta capacidad intelectual.

**Estudio II:**  
**“Análisis de las características y opiniones familiares”**  
**(2000)**



## **5.4 Estudio II – Análisis de las características y opiniones familiares (2000)**

Una vez realizado el análisis de necesidades familiares, y de comprobar el gran interés de las familias por recibir orientación acerca de la superdotación, se diseñó un programa de formación para padres, lo que denominamos "escuela de padres".

Esta "escuela de padres" que sigue básicamente un modelo de formación orientado al "usuario" (Cunningham y Davis, 1988), parte de las necesidades expresadas por las familias y propicia el trabajo en común de los padres. Sus objetivos fundamentales son dos: informar sobre las características del niño superdotado y compartir y comunicar experiencias familiares.

El programa completo de la escuela, así como su metodología, objetivos y actividades están descritos con detalle en el Anexo 7.1 "Escuela de Padres".

### **5.4.1 Objetivos e hipótesis**

Los objetivos del Estudio II cuyos datos se obtienen durante el transcurso de las sesiones de la "escuela de padres" son:

- Analizar y describir las características de las familias participantes en esta experiencia y compararlas con datos de estudios anteriores.
- Analizar y describir las opiniones que los padres tienen sobre sus hijos superdotados: sus características y aficiones, comparar estos datos con otros obtenidos en estudios anteriores.
- Analizar y describir las opiniones de los padres sobre el proceso de identificación y educación de sus hijos, y comparar los datos obtenidos con otros de estudios anteriores.

- Comprobar si las opiniones de los padres difieren dependiendo de la edad y sexo de sus hijos.
- Comprobar si existe alguna relación entre el nivel inicial de formación que tienen los padres y sus conocimientos sobre superdotación.
- Por último se comprobará si existe relación entre el tipo de centro al que acuden los hijos y el nivel de satisfacción manifestado por los padres hacia el colegio.

A continuación se formulan las hipótesis que responden a los objetivos anteriormente propuestos:

Hipótesis 5 - Características familiares. Las características de las familias participantes en esta investigación, como datos demográficos y relaciones familiares, serán similares, si comparamos las frecuencias de los datos obtenidos, a las descritas en la literatura revisada (Terman, 1925; Hollingworth, 1942; Barbe, 1956; Silverman y Kearney, 1988; Gross, 1993; Cornell 1994) sobre familias con hijos superdotados.

Hipótesis 6 - Características y "hobbies" de los hijos. La descripción que los padres hacen de las características y "hobbies" de sus hijos serán similares a los descritos en estudios anteriores. (Terman, 1925; Gross, 1993; VanTassel-Baska 1983)

Hipótesis 7 - Identificación y educación. Las opiniones de los padres, acerca de la identificación y la educación de sus hijos, serán similares a las descritas por otros autores en investigaciones anteriores, y también coincidirán con las descritas en el Estudio I "Análisis inicial de necesidades" de esta investigación.

Hipótesis 8 - Diferencias entre sexos y edades. Al igual que en el Estudio I, se espera encontrar diferencias significativas en las opiniones de los padres dependiendo del sexo y la edad de sus hijos. Los padres con hijos

manifestarán más necesidades que los padres con hijas. Los padres con hijos mayores manifestarán más necesidades que los padres con hijos pequeños.

Hipótesis 9 - Formación y conocimientos sobre superdotación. Se espera encontrar una relación significativa entre el nivel de formación inicial de los padres (medido por la pertenencia a asociaciones, asistencia a conferencias y lectura de libros) y el nivel de conocimientos que estos tienen sobre superdotación. Los padres con más nivel de formación tendrán más conocimientos sobre superdotación.

Hipótesis 10 - Centro escolar y nivel de satisfacción. Debido a que la legislación educativa, en la Comunidad de Madrid, es la misma para todo tipo de centros, no se espera encontrar una relación significativa entre el tipo de centro al que asiste el niño (público, privado o concertado) y el nivel de satisfacción de los padres hacia la escuela.

## **5.4.2 Método**

### **5.4.2.1 Participantes**

Las familias que participaron en el Estudio II - "escuela de padres" fueron padres con hijos diagnosticados como superdotados por profesionales especialistas en superdotación, y que además pertenecían bien a asociaciones de padres con hijos superdotados de la Comunidad de Madrid (ASAC, AEST y ASGENTA) o bien sus hijos asistían al "Programa Estrella" de la Institución Educativa SEK para niños superdotados.

A través de una circular pasada a las citadas asociaciones y a los padres del "Programa Estrella" se informó a las familias sobre la realización de la "escuela de padres". En esta circular se comunicaban los objetivos, contenidos y las fechas de la escuela. La asistencia era



voluntaria y sólo se matricularon aquellos padres que desearon hacerlo.

Un total de 67 personas, 45 madres y 22 padres, (51 familias) asistieron a las 6 sesiones de la escuela. Los padres rellenaron 58 cuestionarios, correspondientes a sus hijos de alta capacidad intelectual, que en algún caso era más de uno.

A continuación en la tabla 15 se expone con más detalle algunas características de las familias participantes en la "escuela de padres".

Tabla 15

Escuela de padres: características de las familias participantes

| CARACTERÍSTICAS DE LAS FAMILIAS           | TOTAL |
|---|-------|
| Familias con hijos                        | 48    |
| Familias con hijas                        | 10    |
| Hijos/as entre 5 y 12 años                | 48    |
| Hijos/as entre 13 y 18 años               | 10    |
| Familias programa "Estrella"              | 26    |
| Familias de otras asociaciones            | 25    |
| Número total de cuestionarios contestados | 58    |
| Número total de familias participantes    | 51    |

#### 5.4.2.2 Instrumentos de medida

Con el objetivo, por un lado, de recoger el mayor número de datos posible para responder a las hipótesis planteadas

por esta investigación, y por otro de garantizar la fiabilidad y validez de los datos obtenidos se utilizaron tres instrumentos de medida diferentes, en la recogida de información: cuestionario 2, escala de observación y aportaciones escritas de los padres al trabajo en grupo.

A continuación describiremos el cuestionario 2 "análisis de las características y opiniones de los padres" (Anexo 3) Los otros dos instrumentos de medida utilizados se explicarán posteriormente en este trabajo.

La encuesta o cuestionario 2 consta de cuatro partes diferentes:

- En la parte superior se presentan los objetivos y las instrucciones del mismo
- La segunda parte recoge "datos demográficos" como edad, sexo de los hijos, número de hermanos, lugar que ocupa, estudios y profesión de los padres, etc.
- La tercera parte está dedicada a recoger datos sobre las características y opiniones de estas familias en tres áreas: "identificación, contexto escolar y contexto familiar". Los items de esta segunda parte se presentan con escala de Likert del 1 al 5, con un total de 36 items.
- La cuarta y última parte del cuestionario consta de tres preguntas con diferentes opciones a elegir. La primera pregunta es sobre el "tipo de educación" que consideran más adecuada para sus hijos, la segunda sobre las "aficiones de sus hijos" y la última sobre las "características de sus hijos".

Este cuestionario está basado en la literatura revisada sobre características de las familias con hijos superdotados, además previamente a su utilización fue revisado por cuatro jueces especialistas. Es de carácter anónimo pues interesa, ante todo, la sinceridad en las respuestas.

Antes de iniciar la primera sesión de la "escuela de padres" se pide a los asistentes a la escuela que lo rellenen. Al relleno no se presentaron incidencias especiales y en general los padres entendieron bien lo que debían hacer.

A continuación se analizarán los datos obtenidos de este cuestionario sobre opiniones y características de las familias con hijos superdotados.

### **5.4.2.3 Procedimiento**

Los datos de las encuestas recogidas se introdujeron en el programa "SPSS versión 10" para clasificar y realizar un análisis estadístico de los resultados.

En el análisis de los resultados se utilizaron:

- Estadísticos descriptivos y análisis de frecuencias, para analizar las respuestas a los diferentes items.
- La prueba "U" de Mann-Whitney, para comprobar si existía una diferencia significativa en las respuestas de los padres por sexo y edad de los hijos.
- Coeficientes de correlación de Pearson "r" y la prueba de Kruskal-Wallis para comprobar si existía una relación significativa entre las diferentes variables estudiadas en las hipótesis 9 y 10.

## **5.4.3 Análisis de los resultados**

### **5.4.3.1 Hipótesis 5**

Hipótesis 5 - Características familiares. Las características de las familias participantes en esta investigación, como datos demográficos y relaciones familiares, serán similares, si comparamos las frecuencias de los datos obtenidos, a las descritas en la literatura

revisada (Terman, 1925; Hollingworth, 1942; Barbe, 1956; Silverman y Kearney, 1988; Gross, 1993; Cornell 1994) sobre familias con hijos superdotados.

A modo de resumen, las características de familias con hijos superdotados descritas en la literatura son:

- Alta proporción (alrededor del 60%) de hijos únicos y nacidos en primer lugar.
- Familias pequeñas, con dos hijos de media.
- Clase social de los padres media y media alta.
- Alta proporción de padres con formación universitaria.
- Clima familiar favorable para la educación de los hijos caracterizado por una mayor cohesión y menor conflicto familiar.

Los análisis realizados a continuación valoran la frecuencia de las diferentes respuestas de cada familia en cada uno de los items, relacionados con datos demográficos o características familiares, considerándose significativos aquellos items cuya respuesta se asemeje bastante a las obtenidas en otras investigaciones anteriores y que fueron expuestas en la revisión teórica de esta investigación.

En el análisis descriptivo, las respuestas a los items de la primera parte del cuestionario "datos demográficos", y a los items del 30 al 36 sobre "relaciones familiares" fueron examinadas, calculándose las frecuencias, medias y desviaciones típicas de cada una de ellas. También se realizaron gráficos para que los resultados pudieran ser visualizados y así facilitar el análisis de los mismos.

En primer lugar se realizó el análisis de los datos demográficos:

- Proporción de niños y niñas en la muestra.
- Edades.
- Número total de hijos en la familia.

- Puesto que ocupa el hijo superdotado entre los hermanos.
- Profesión y estudios de los padres.

De las 58 encuestas obtenidas, 48 pertenecen a niños y 10 a niñas. Como ya comentamos en el Estudio I realizado con anterioridad, este dato se da en gran parte de las investigaciones sobre superdotación. Es un hecho que existen más niños diagnosticados que niñas, pero en este caso, podemos decir que la proporción de familias participantes en la experiencia de formación, con hijas, sólo un 17.2%, es muy baja.

El hecho de encontrar una proporción tan baja de padres con hijas en la escuela se podría interpretar teniendo en cuenta algunas de las conclusiones obtenidas en el estudio anterior "análisis inicial de necesidades". Podríamos pensar que debido a que los padres con hijos parecen presentar más necesidades que los padres con hijas, éstos tienden también a buscar más ayuda y orientación profesional.

Tanto las edades, como el sexo, de los hijos de alta capacidad intelectual de las familias asistentes se pueden comprobar en la tabla 16.

Las edades de los niños oscilan desde los 4 hasta los 15 años, existiendo un gran grupo de padres con hijos de 10 años. Es curioso constatar como en el grupo de niñas además de ser mucho menor, no hay ninguna mayor de 12 años. Este dato podría estar en consonancia con el hallado en otros estudios, que han constatado como las mujeres superdotadas se esconden a partir de la adolescencia. (Groth, 1975; Terman y Oden, 1947; Jonson y Smith, 1990)

Tabla 16

Escuela de padres: edad y sexo de los hijos de las familias participantes

| SEXO       | EDAD | FRECUENCIA |
|------------|------|------------|
| Hombre     | 4    | 3          |
|            | 5    | 5          |
|            | 6    | 6          |
|            | 7    | 2          |
|            | 8    | 4          |
|            | 9    | 1          |
|            | 10   | 10         |
|            | 11   | 3          |
|            | 12   | 4          |
|            | 13   | 2          |
|            | 14   | 2          |
|            | 15   | 6          |
| Media edad | 9,44 |            |
| Total      |      | 48         |
| Mujer      | 5    | 2          |
|            | 6    | 2          |
|            | 8    | 3          |
|            | 9    | 1          |
|            | 11   | 1          |
|            | 12   | 1          |
| Media edad | 7,80 |            |
| Total      |      | 10         |

La media de hijos por familia es de 1.92, coincidiendo este dato con los publicados en estudios anteriores, familias pequeñas con una media aproximada de dos hijos. Sin embargo actualmente no podemos decir que éste sea un dato que caracterice a las familias con hijos superdotados, ya que la media de hijos por familia en España, según datos del Instituto Nacional de Estadística (2000) es de 1.20, muy parecida e incluso inferior a la obtenida en este estudio.

Tabla 17

Escuela de padres: número total de hijos por familia

| NÚMERO DE HIJOS | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|-----------------|------------|------------|
| 1               | 16         | 31.4       |
| 2               | 29         | 56.8       |
| 3               | 3          | 5.9        |
| 4               | 1          | 2          |
| 5               | 1          | 2          |
| 6               | 1          | 2          |
| <b>Total</b>    | 51         | 100.0      |
|                 |            |            |
|                 |            |            |
| <b>Media</b>    | 1,92       |            |
| <b>Moda</b>     | 2          |            |

En el total de la muestra existen 16 hijos únicos, como podemos comprobar en la tabla 17. El 72.4% de la muestra, tabla 18, han nacido en primer lugar o son hijos únicos, un porcentaje más alto incluso que los publicados en estudios anteriores, que era alrededor de un 60%.

Tabla 18

Escuela de padres: puesto que ocupa el niño superdotado entre los hermanos

| PUESTO  | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---------|------------|------------|
| Primero | 42         | 72.4       |
| Segundo | 13         | 22.4       |
| Cuarto  | 1          | 1.7        |
| Quinto  | 1          | 1.7        |
| Sexto   | 1          | 1.7        |
| Total   | 58         | 100.0      |

En cuanto a la profesión y los estudios de los padres y madres, los datos indican que un alto porcentaje de padres, un 33.3% ejercen profesiones liberales y/o relacionadas con sus carreras y un 47.1% tiene estudios superiores. Un porcentaje muy alto también de madres 27.7% ejerce profesiones liberales y/o relacionada con sus carreras y un 47.1%, al igual que el porcentaje de padres, tiene estudios superiores.

Los datos sobre la profesión y los estudios de los padres, indican que estas familias en su mayoría proceden de la clase media y media alta y tienen un nivel educativo superior a la media. Como se puede observar en las tablas 19, 20, 21 y 22, la frecuencia más alta, tanto para padres como para madres, se da en las profesiones liberales y en los estudios superiores. Estos datos coinciden también con los de estudios previos que informan que la mayoría de estas familias poseen un nivel educativo alto y proceden de la clase media y media-alta.



Como se comentó ya en capítulos anteriores, esto no significa que la superdotación se dé solamente en ciertos niveles socio-culturales, más bien parece indicar que las clases desfavorecidas tienen más difícil el acceso a la información sobre este tipo de experiencias, y en algunos casos debido a factores culturales valoran más otras habilidades de sus hijos que no son de carácter académico o intelectual. Sería necesario pues facilitar la identificación y recursos a niños de alta capacidad intelectual pertenecientes a minorías étnicas y clases desfavorecidas, para promover el desarrollo de sus capacidades en igualdad de condiciones.

Tabla 19

Escuela de padres: profesión de los padres asistentes a la escuela

| PROFESIÓN PADRE                                       | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|------------|------------|
| Profesiones liberales y/o relacionadas con su carrera | 17         | 33.3       |
| Servicios   | 14         | 27.5       |
| Administrativo  | 10         | 19.6       |
| Empresario  | 2          | 3.9        |
| Funcionario   | 4          | 7.8        |
| Total   | 47         | 92.2       |
| No contestan  | 4          | 7.8        |
| Total   | 51         | 100        |

Tabla 20

Escuela de padres: estudios de los padres asistentes a la escuela

| ESTUDIOS PADRE        | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|-----------------------|------------|------------|
| Superiores            | 24         | 47.1       |
| COU                   | 4          | 7.8        |
| Bachiller superior    | 5          | 9.8        |
| Formación Profesional | 10         | 19.6       |
| Primarios             | 6          | 11.8       |
| Total                 | 49         | 96.1       |
| No contestan          | 2          | 3.9        |
| Total                 | 51         | 100.0      |

Tabla 21

Escuela de padres: profesión de las madres asistentes a la escuela

| PROFESIÓN   | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|------------|------------|
| Profesiones liberales y/o relacionadas con su carrera | 13         | 25.5       |
| Servicios   | 13         | 25.5       |
| Administrativo  | 13         | 25.5       |
| Empresario  | 1          | 2          |
| Ama de casa   | 7          | 13.7       |
| Total   | 47         | 92.2       |
| No contestan  | 4          | 7.8        |
| Total   | 51         | 100.0      |

Tabla 22

Escuela de padres: estudios de las madres asistentes a la escuela

| ESTUDIOS MADRE        | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|-----------------------|------------|------------|
| Superiores            | 24         | 47.1       |
| COU                   | 4          | 7.8        |
| Bachiller superior    | 3          | 5.9        |
| Formación profesional | 9          | 17.6       |
| Primarios             | 11         | 21.6       |
| Total                 | 51         | 100.0      |

Los datos demográficos analizados en este estudio siguen la misma tendencia que los datos de estudios anteriores.

Podríamos confirmar la hipótesis 5 en lo relativo a datos demográficos: familias con 2 hijos de media, el hijo superdotado en alta proporción es hijo único o nacido en primer lugar, y el nivel social y educativo de los padres es medio y medio alto.

El análisis del clima familiar de este estudio, como en el Estudio I "análisis inicial de necesidades", nos revela, en general, un clima familiar positivo, sin grandes conflictos en un porcentaje alto de los casos analizados. (Tabla 23 y figura 16)

Solamente un 10% de los padres no se considera capaz de resolver los conflictos que surgen en su familia, mientras que un 70% está habitualmente de acuerdo con su pareja sobre las características de los niños de alta capacidad intelectual, y el 83% de los padres piensa que no mantiene mejores relaciones con su hijo de alta capacidad intelectual que con el resto de los hermanos.

La gran mayoría de las familias encuestadas, un 74%, piensa que las relaciones familiares pueden variar en alguna ocasión debido a tener un hijo de alta capacidad intelectual, sin embargo no podemos concluir por la respuesta a este ítem, que estas variaciones tengan que ser de carácter negativo.

Un 48% piensa que su hijo no puede tomar todavía decisiones en su lugar, mientras un 27% consideran que sí.

En cuanto a las relaciones competitivas entre hermanos, tema del que también se ha hablado abundantemente en la literatura revisada, en nuestra muestra sólo el 33% opina que habitualmente estas relaciones son competitivas, mientras que el 40% opinan que nunca o casi nunca lo son y un 27% dice que a veces. No consideramos que un 33% sea un porcentaje

significativo para concluir que las relaciones entre hermanos cuando hay un niño superdotado son competitivas.

Finalmente un 78% de las familias encuestadas piensa que la educación de un hijo de alta capacidad intelectual es más costosa económicamente que la de cualquier otro niño.

Como consecuencia de las conclusiones obtenidas y resumidas en los párrafos anteriores, sobre clima familiar, podríamos también confirmar la hipótesis 5 de partida, en cuanto a clima familiar, que en un porcentaje muy alto, alrededor de un 70% de los casos parece positivo.

Para concluir podríamos resumir diciendo que las características de las 51 familias participantes en nuestra "escuela de padres" son:

- Familias pequeñas con 1.92 hijos de media.
- El 72.4% de los niños de alta capacidad ha nacido en primer lugar o es hijo único.
- El 47.1% de los padres y el 47.1% de las madres posee estudios superiores.
- Un 33.3% de los padres y un 25.5% de las madres ejercen profesiones liberales y/O relacionadas con su formación universitaria.
- A pesar de que un porcentaje alto de padres, 78%, piensa que la educación del niño superdotado es más costosa económicamente, el clima familiar de la mayoría de las familias participantes, aproximadamente un 70%, parece positivo. Este dato es similar al obtenido en el Estudio I, según el cual sólo alrededor de un 30% de los participantes parecían tener problemas de relación familiar.

Figura 16. Escuela de padres: análisis del clima familiar.

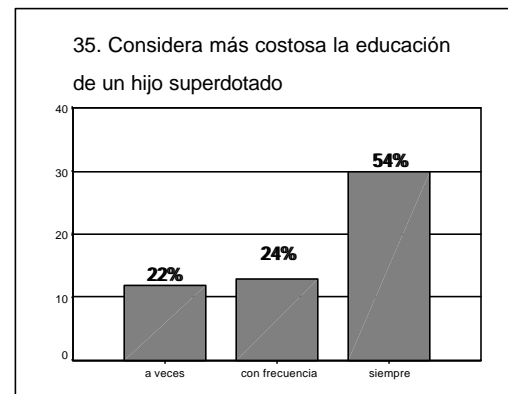
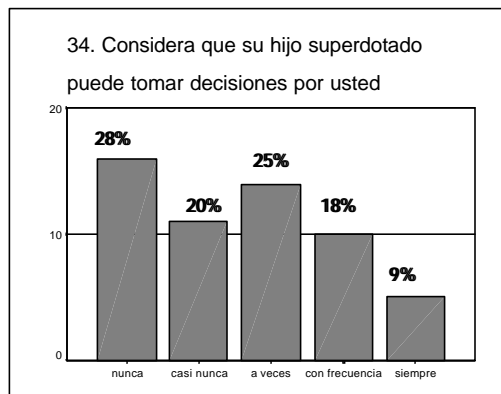
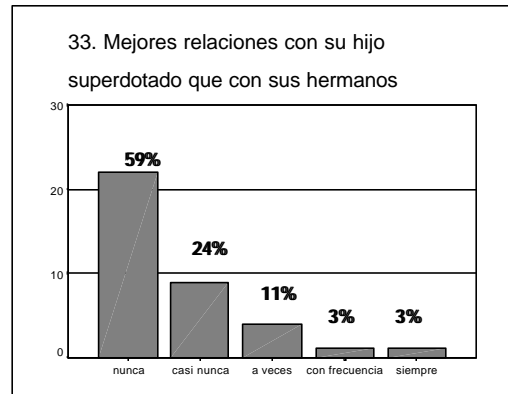
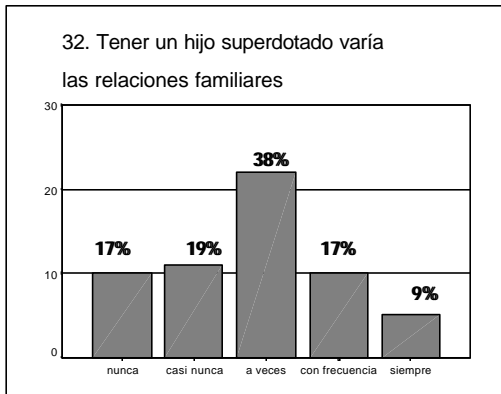
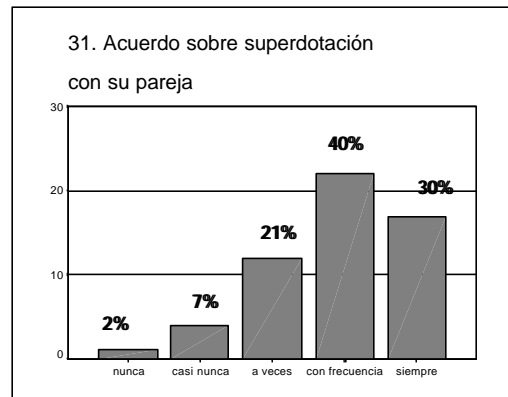
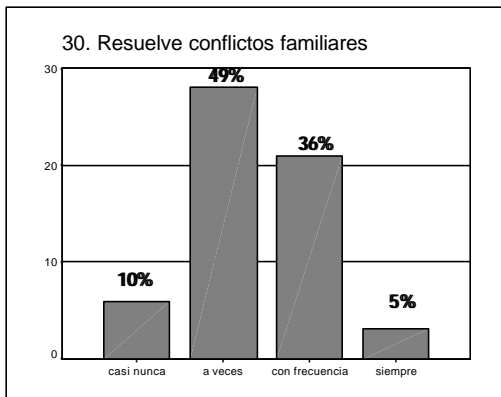


Figura 16. Escuela de padres: análisis del clima familiar (continuación.)

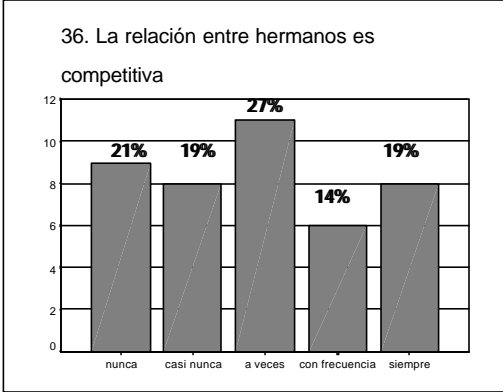


Tabla 23

Escuela de padres: análisis del clima familiar

| Item | 1<br>Nunca | 2<br>Casi<br>nunca | 3<br>A<br>veces | 4<br>Con<br>frecuencia | 5<br>Siempre | NS/NC           | Media | Moda | D.T. |
|------|------------|--------------------|-----------------|------------------------|--------------|-----------------|-------|------|------|
| 30   | 0          | 6                  | 28              | 21                     | 3            | 0               | 3.36  | 3    | .74  |
| 31   | 1          | 4                  | 12              | 22                     | 17           | 2               | 3.89  | 4    | .98  |
| 32   | 10         | 11                 | 22              | 10                     | 5            | 0               | 2.81  | 3    | 1.18 |
| 33   | 22         | 9                  | 4               | 1                      | 1            | 21 <sup>1</sup> | 1.65  | 1    | .98  |
| 34   | 16         | 11                 | 14              | 10                     | 5            | 2               | 2.59  | 1    | 1.32 |
| 35   | 0          | 0                  | 12              | 13                     | 30           | 3               | 4.33  | 5    | .82  |
| 36   | 9          | 8                  | 11              | 6                      | 8            | 16 <sup>2</sup> | 2.90  | 3    | 1.41 |

---

<sup>1</sup> 21 padres contestan, este alto número es lógico pensando que en la muestra hay 16 hijos únicos

<sup>2</sup> 16 son los hijos únicos que hay en la muestra.



### 5.4.3.2 Hipótesis 6

#### Hipótesis 6 - Características y "hobbies" de los hijos.

La descripción que los padres hacen de las características y "hobbies" de sus hijos serán similares a los descritos en estudios anteriores. (Terman, 1925; Gross, 1993; VanTassel-Baska 1983)

La mayoría de las descripciones, sobre características psicológicas de niños superdotados, realizadas por padres y por profesionales suelen describir a estos individuos de la siguiente forma:

- Vocabulario extenso
- Excelente memoria
- Capaz de razonar muy bien
- Capaz de aprender con rapidez
- Muy observador
- Imaginativo
- Gran variedad de intereses
- Perfeccionista
- Precoz en el aprendizaje
- Sensibilidad
- Gran actividad
- Trabajador, cuando algo les interesa.

Además de todas ellas en nuestra encuesta se ha preguntado por otras que muchas veces aparecen asociadas, en la opinión pública, a la superdotación, pero que científicamente no se ha demostrado que así sea, respondiendo más a mitos y estereotipos que a la realidad, entre ellas podemos citar:

- Torpe físicamente

- Poco sociable

Por último algunos autores como Walker (1991) han reportado características referentes a los hábitos de trabajo de niños de alta capacidad intelectual como:

- Poco ordenados
- No planifican bien su trabajo

Los descriptores utilizados en las características de niños superdotados, en el cuestionario 2 fueron seleccionados de acuerdo a los siguientes criterios:

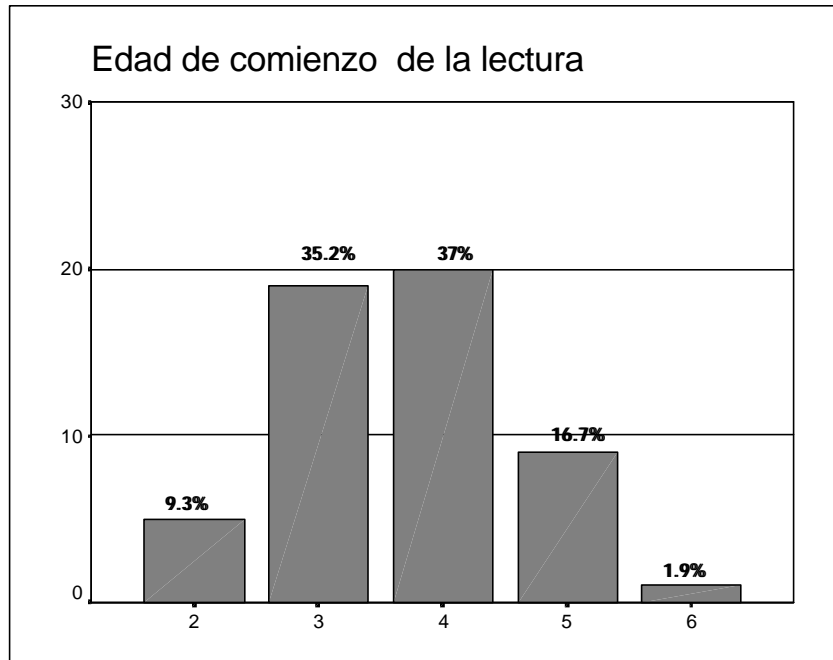
- Representativos de la mayoría de los niños identificados según diferentes investigaciones.
- Aplicables a un amplio rango de edades.
- Descriptivos de niños con habilidades o talentos diferentes.
- Fácilmente observables por los padres en el hogar.
- Concisos y claramente formulados para que los padres pudieran interpretarlos con facilidad.
- Se eligieron también algunos poco comunes a la mayoría de los niños de alta capacidad intelectual, con el objetivo de desmentir mitos y estereotipos con respecto a la superdotación.

A través de los diferentes items y preguntas de nuestra encuesta, sobre las características de los niños superdotados, hemos querido recoger la opinión de los padres para comprobar que describen las mismas características de sus hijos que en investigaciones anteriores, y que desmienten mitos y estereotipos asociados a la superdotación, que no responden a la realidad en un porcentaje elevado de casos.

A continuación se realizará un análisis descriptivo de todos los items del cuestionario referentes a características de los niños superdotados.

El análisis de la pregunta 7 de la primera parte del cuestionario "edad del comienzo de lectura" ofrece los resultados descritos en la figura 17.

Figura 17. Edad de comienzo de la lectura.



La edad media de comienzo de la lectura en este grupo de niños es de 3.67 años. De estos resultados podríamos extraer la conclusión de que los niños con alta capacidad intelectual son precoces en el aprendizaje de la lectura. En los colegios este aprendizaje se realiza durante los 5 y 6 años, edad en la que un 82.5% de niños superdotados ya sabe leer.

El análisis de los items: 5 sobre el "sentido de la justicia", 6 sobre la "capacidad de concentración", 7 sobre la "memoria", 9 sobre la "edad en la que comenzó a caminar" y 24 sobre la "habilidad en la clase de educación física", revela, tabla 24, que un 89.5% de los padres piensa que sus hijos tienen un agudo sentido de la justicia, un 96.6% que se pueden concentrar por largos periodos de tiempo cuando algo les interesa, un 100% que tienen buena memoria, un 77.2% que

comenzó a caminar antes de los 12 meses, y un 43.6% que destacan en la clase de educación física.

Estos resultados apuntan a que los niños de alta habilidad intelectual son vistos por sus padres, en un porcentaje muy alto de casos como muy sensibles a la justicia, capaces de concentrarse por largos periodos de tiempo cuando algo les interesa, y con una buena memoria, características que ya habían sido descritas en investigaciones anteriores como comunes a los niños de alta habilidad intelectual.

Parece también que muchos de estos niños un 75.8% comenzaron a caminar antes de los 12 meses, la característica de que estos niños son precoces para caminar ya había sido descrita por autoras como Gross (1993). Es posible que la precocidad para caminar y también la precocidad para leer permita al niño un desarrollo más rápido, si lo comparamos con el de sus iguales que no son precoces en estas áreas.

Sin embargo no podríamos deducir por los resultados obtenidos que estos niños sean, en general, torpes en la clase de educación física, ya que un porcentaje alto de padres un 43.6% declaran que sus hijos destacan en estas clases. Por tanto la opinión de los padres desmiente el mito de que los niños superdotados son casi todos torpes físicamente.

Los items que hacen referencia a las características de justicia, concentración y memoria, están repetidos en el cuestionario, es decir a los padres se les pregunta dos veces por la misma cuestión. Si comparamos las tablas 24 y 25, donde aparecen las respuestas a estos items podemos comprobar que éstas son muy parecidas, esto demuestra que los cuestionarios no han sido contestados al azar, y refuerza la fiabilidad y validez de los datos obtenidos.

Tabla 24

Escuela de padres: análisis sobre las características de los hijos 1

| Item            | 1<br>Falso | 2<br>Poco creíble | 3<br>Cierto | 4<br>Bastante cierto | 5<br>Totalmente cierto | NS /NC | Media | Moda | D.T  |
|-----------------|------------|-------------------|-------------|----------------------|------------------------|--------|-------|------|------|
| 5<br>justicia   | 0          | 6                 | 6           | 17                   | 28                     | 1      | 4.18  | 5    | 1.00 |
| 6<br>concentra. | 1          | 1                 | 3           | 11                   | 42                     | 0      | 4.59  | 5    | .82  |
| 7<br>memoria    | 0          | 0                 | 8           | 5                    | 45                     | 0      | 4.64  | 5    | .72  |
| 9<br>camina     | 13         | 0                 | 9           | 4                    | 31                     | 1      | 3.70  | 5    | 1.65 |
| 24<br>deporte   | 23         | 8                 | 11          | 8                    | 5                      | 3      | 2.35  | 1    | 1.39 |

Tabla 25

Escuela de padres: análisis sobre las características de los hijos 2

| CARACTERÍSTICAS                   | SÍ |       | NO |        |
|-----------------------------------|----|-------|----|--------|
| Torpe físicamente                 | 13 | 22.8% | 44 | 77.2%  |
| Poco sociable                     | 11 | 19.3% | 46 | 80.7 % |
| Muy locuaz                        | 32 | 56.1% | 25 | 43.9%  |
| Perfeccionista                    | 29 | 50.9% | 28 | 49.1%  |
| Tímido                            | 12 | 21.1% | 45 | 78.9%  |
| Extrovertido                      | 23 | 40.4% | 34 | 59.6%  |
| Sensible                          | 50 | 87.7% | 7  | 12.3%  |
| Mandón                            | 24 | 42.1% | 33 | 57.9%  |
| Muy activo                        | 34 | 59.6% | 23 | 40.4%  |
| Capaz de razonar muy bien         | 54 | 94.7% | 3  | 5.3%   |
| Capaz de aprender con rapidez     | 53 | 93%   | 4  | 7%     |
| Muy observador                    | 51 | 89.5% | 6  | 10.5%  |
| Una persona con muchos intereses  | 28 | 49.1% | 29 | 50.9%  |
| Una persona con una gran memoria  | 44 | 78.9% | 12 | 21.1%  |
| Imaginativo                       | 40 | 70.2% | 17 | 29.8%  |
| Sensible a la justicia e igualdad | 46 | 80.7% | 11 | 19.3%  |
| Muy trabajador                    | 13 | 22.8% | 44 | 77.2%  |
| Muy ordenado                      | 9  | 16.1% | 47 | 83.9%  |
| Planifica bien su trabajo         | 6  | 10.7% | 50 | 89.3%  |

Por último, el análisis sobre las características presentado en el último apartado del cuestionario rellenado por los padres: "pienso que mi hijo/a de alta capacidad intelectual es..." revela los resultados que se resumen a continuación. (Tabla 25)

La figura 18 muestra un análisis gráfico de los items en el que podemos comprobar que los padres no consideran que sus hijos sean torpes físicamente en un 77.2% de los casos, tampoco que sean poco sociables en un 80.7%, ni tímidos en un 78.8%.

Sin embargo piensan que son sensibles en un 87.7%, capaces de razonar muy bien en un 94.7%, capaces de aprender con rapidez en un 93%, muy observadores 89.5%, con gran memoria 78.9%, imaginativos 70.2%, sensibles a la justicia e igualdad 80.7%.

En cuanto a hábitos de estudio piensan que son poco trabajadores en un 77.2%, poco ordenados 84.5% y que no planifican su trabajo un 89.3%.

Existen características cuya respuesta no ha resultado especialmente significativa, pues tanto el "sí" como el "no" han sido seleccionados aproximadamente al 50%, dando a entender que hay gran variabilidad en la muestra y no hay una tendencia clara de que estas características se den en la mayoría de personas con alta capacidad intelectual, éstas son: muy locuaz, perfeccionista, extrovertido, mandón, muy activo y con muchos intereses.

Podríamos concluir confirmando la hipótesis de partida, ya que en general las características más descritas en la investigación sobre personas con alta capacidad intelectual: excelente memoria, capacidad de razonamiento y aprendizaje, muy observadores, imaginativos, precocidad en el aprendizaje, sensibilidad, son también citadas por un alto porcentaje de padres.

Las respuestas de los padres también desmienten estereotipos ligados a la superdotación como la torpeza física, timidez excesiva y poca sociabilidad.

Otro dato curioso es que los padres ven a estos niños en general como poco trabajadores, desordenados y con dificultad para planificar su trabajo. Estas características ya habían sido descritas por Walker (1991)

Figura 18. Escuela de padres: análisis de las características de sus hijos.

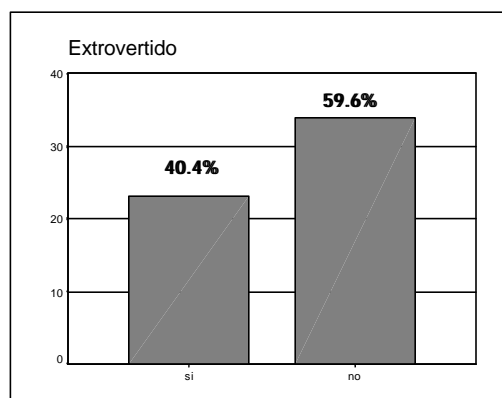
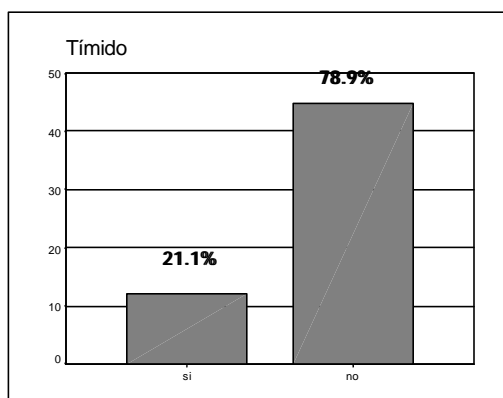
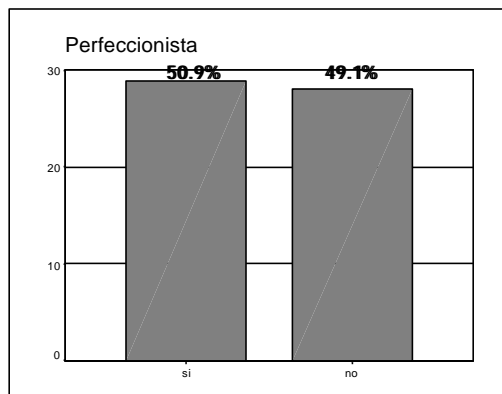
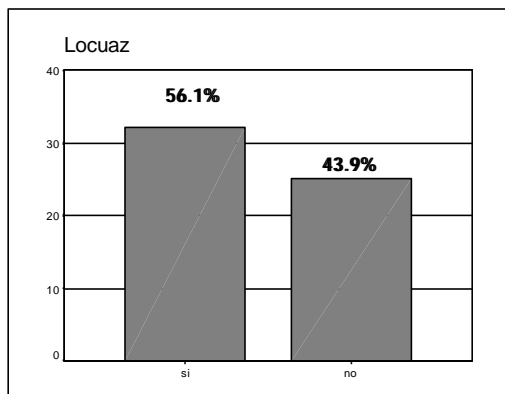
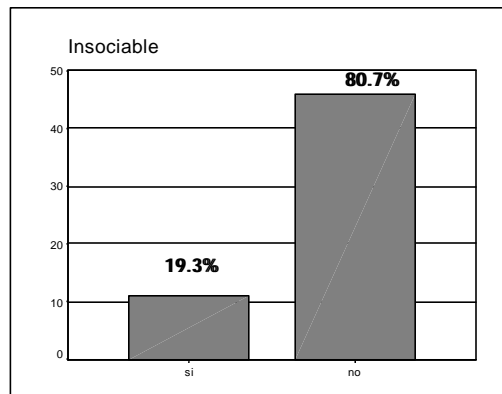
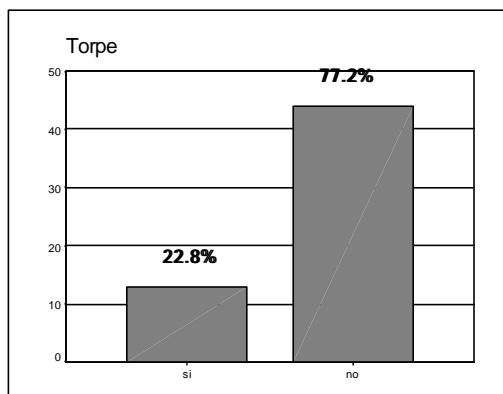




Figura 18. Escuela de padres: análisis de las características de sus hijos. (continuación)

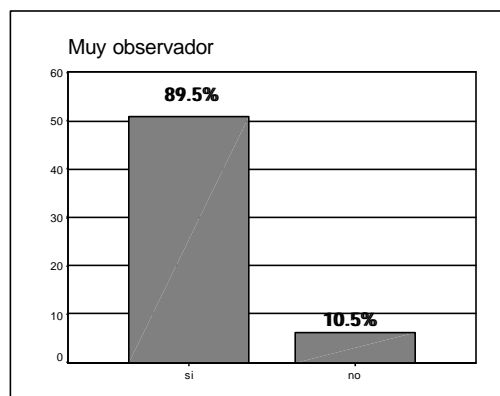
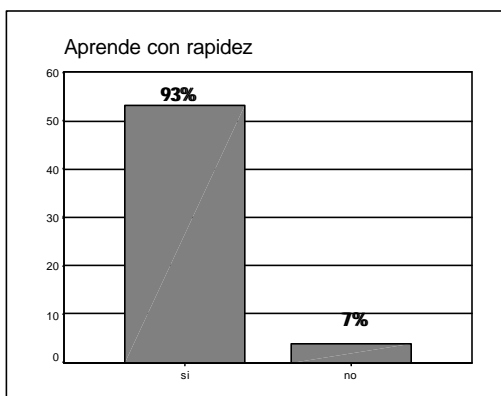
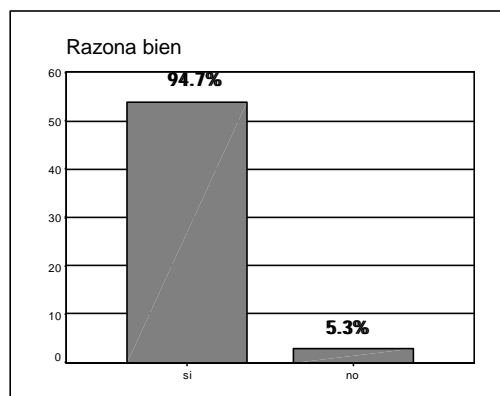
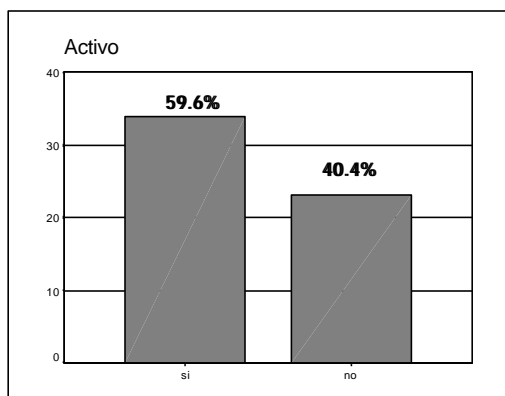
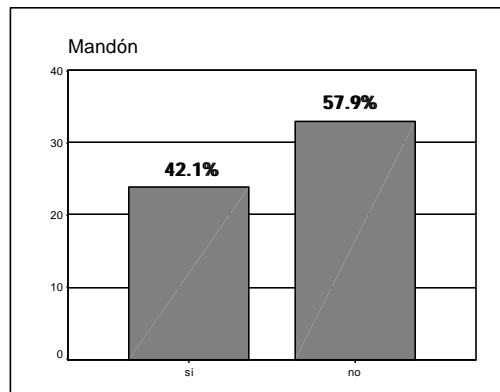
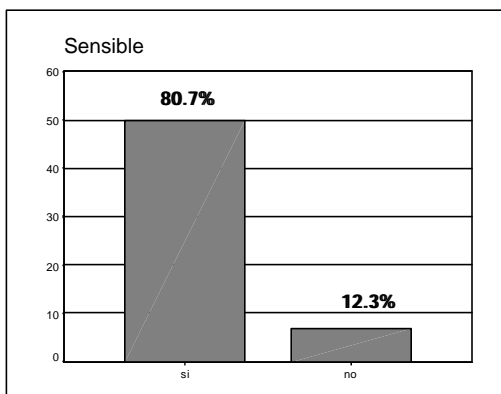


Figura 18. Escuela de padres: análisis de las características de sus hijos. (continuación)

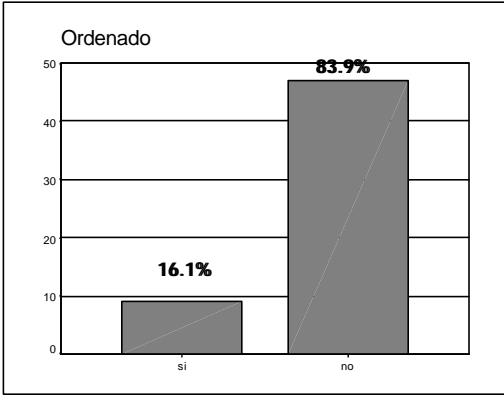
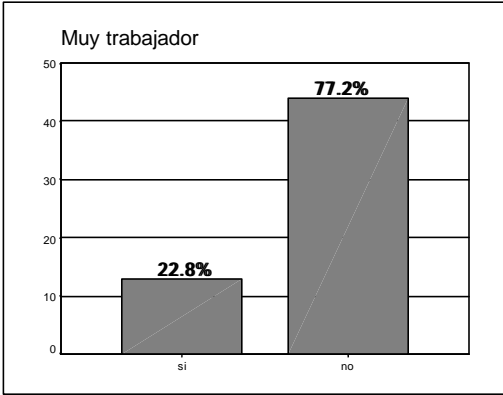
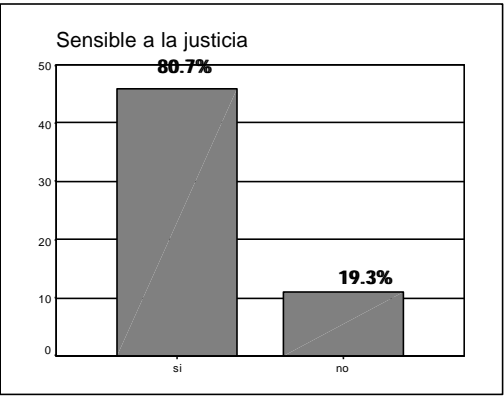
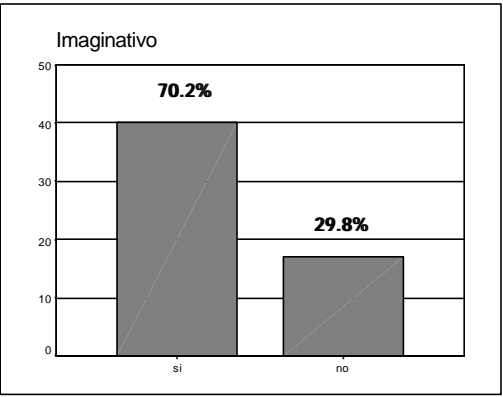
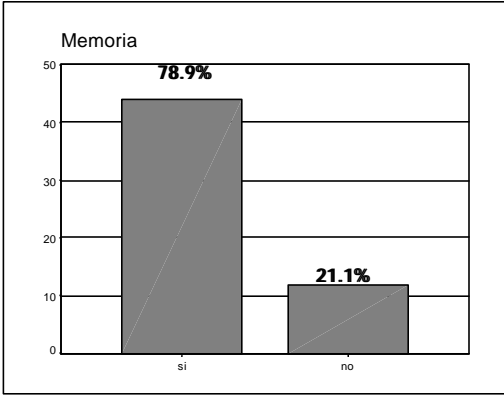
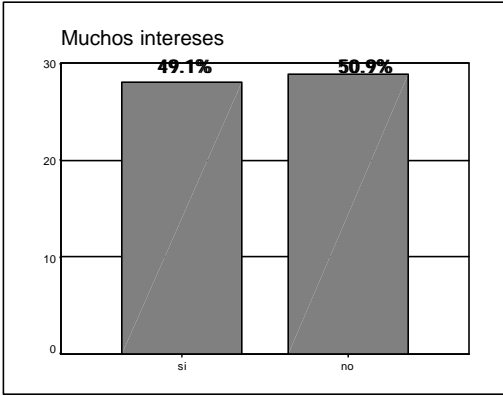
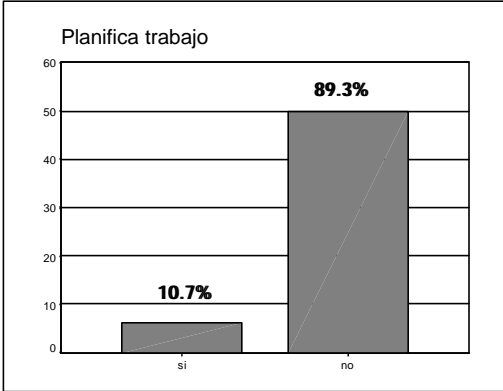


Figura 18. Escuela de padres: análisis de las características de sus hijos. (continuación)



A continuación se analizarán las opiniones de los padres referentes a las aficiones de sus hijos. Los intereses recreativos de los niños de alta capacidad intelectual fueron analizados por Terman (1925), Van Tassel-Baska (1983) y Gross (1993), las conclusiones de los tres estudios fueron similares concluyendo que éstos niños eran ávidos lectores, siendo la lectura uno de sus pasatiempos favoritos.

La pregunta que figura en el cuestionario 2 de este estudio, sobre actividades favoritas, fue tomada del estudio de VanTassel-Baska (1983); Esta misma pregunta también fue utilizada posteriormente en el estudio de Gross (1993); en ambos estudios la actividad más elegida, con diferencia, fue la lectura, siguiendo los video juegos y el ordenador.

Esta pregunta sigue un método de respuesta categórico múltiple, es decir las personas que la responden enumeran, en primer, segundo y tercer lugar aquellas aficiones que consideran que más les agradan a sus hijos, de un total de 8 aficiones diferentes. Realizando una tabla de contingencia con variables de respuesta múltiple, obtenemos la tabla 26, donde se pueden comprobar las tres aficiones favoritas de los niños según sus padres.

La actividad elegida en primer lugar ha sido también la lectura, siguiendo muy de cerca jugar con la video consola y el ordenador. La actividad menos elegida ha sido ver la televisión.

La lectura, jugar con la video consola y el ordenador, parecen ser las actividades favoritas de los niños con alta capacidad intelectual. La menos elegida fue sin duda una actividad más pasiva como ver la televisión.

Es curioso constatar como los resultados obtenidos coinciden bastante con los obtenidos en estudios anteriores, como el de Gross y VanTassel-Baska, en estos estudios la televisión también fue la actividad menos elegida.

En general la literatura sobre los hábitos de ver televisión de estudiantes superdotados (Benbow, 1985; Abelman, 1986) sugiere que los estos niños ven la televisión considerablemente menos que sus compañeros de la misma edad y con habilidad media.

En nuestro país el estudio de Navarro y Mateo (1993), sobre actividades de ocio frecuentes entre los adolescentes y jóvenes españoles, muestra como ver la televisión es una de las actividades de ocio favoritas entre adolescentes de la media, existen por tanto evidencias para concluir que los niños con alta capacidad intelectual tienden a ver menos la televisión que los niños de la media.

Quedaría confirmada la hipótesis 6 de partida, las descripciones que los padres realizan de las características y aficiones de sus hijos son similares a las descritas en investigaciones anteriores.

Tabla 26.

Escuela de padres: las tres aficiones favoritas de sus hijos

| AFICION                  | Nº de veces que fue elegida | Porcentaje de veces que fue elegida | Porcentaje de la muestra que eligió la opción |
|--------------------------|-----------------------------|-------------------------------------|---|
| Leer                     | 29                          | 18.1%                               | 50.9  |
| Vídeo consola            | 28                          | 17.5%                               | 49.1  |
| Ordenador                | 27                          | 16.9%                               | 47.4  |
| Jugar con amigos         | 20                          | 12.5%                               | 35.1  |
| Escribir, dibujar pintar | 19                          | 11.9%                               | 33.3  |
| Deporte                  | 15                          | 9.4%                                | 26.3  |
| Música                   | 14                          | 8.8%                                | 24.6  |
| TV y radio               | 8                           | 5%                                  | 14  |
| Total                    | 160                         | 100                                 | 280.7%  |

### 5.4.3.3 Hipótesis 7

Hipótesis 7 - Identificación y educación. Las opiniones de los padres, acerca de la identificación y la educación de sus hijos, serán similares a las descritas por otros autores en investigaciones anteriores, y también coincidirán con las descritas en el Estudio I "Análisis inicial de necesidades" de esta investigación.

A grandes rasgos las opiniones recogidas de los padres, en estudios anteriores, sobre los temas de identificación y educación son las siguientes:

- No comprenden los resultados de los tests de inteligencia y pueden mal interpretarlos.
- Se pueden crear falsas expectativas sobre sus hijos, pensando que mantendrán un rendimiento alto en todas las áreas y durante toda la vida.
- Sienten temor a que sus hijos tengan problemas emocionales y no vayan a saber socializarse adecuadamente.
- En la escuela no se atienden las capacidades de sus hijos por desconocimiento y falta de formación del profesorado sobre las características de estos niños. Lo que hace que los padres sientan miedo ante el posible fracaso escolar de sus hijos.
- Desconocen las opciones educativas, la legislación, y los recursos destinados a sus hijos.
- Tienen dificultades para elegir el colegio, o la opción educativa más adecuada.
- El niño superdotado supone un esfuerzo intensivo para los padres.

A continuación se realizará un análisis descriptivo de los datos referidos a las áreas de identificación y educación, recogidos en el cuestionario 2.

Los análisis realizados valoran la frecuencia de las diferentes respuestas de cada familia en cada una de las preguntas.

En el análisis descriptivo, las respuestas a todos los items del total de los cuestionarios (N = 58) fueron examinadas, calculándose medias y desviaciones típicas de cada una de ellas, tabla 27. También se realizaron gráficos para que los resultados pudieran ser visualizados y así facilitar la interpretación de los mismos de los mismos, figuras 19 y 21.

- ***Opiniones de los padres sobre identificación***

Para facilitar la interpretación de las opiniones de los padres al cuestionario 2, sobre la identificación, se ha decidido agrupar las respuestas "falso" y "poco creíble" en "No", y "cierto", "bastante cierto" y "totalmente cierto" en "Sí". No quiere esto decir que las cinco opciones presentadas en la respuesta sean innecesarias, éstas también añaden criterios válidos a la hora de interpretar la información, ya que cuando la mayoría de los padres están totalmente convencidos de algo se inclinan a elegir las opciones extremas, y esto demuestra la fuerza o convencimiento que pueden tener ciertas ideas de los padres, este criterio también se considerará en la interpretación de las respuestas.

A la hora de exponer las opiniones de los padres participantes en nuestro estudio sobre identificación, exponemos en primer lugar los resultados obtenidos por investigaciones anteriores, y los comparamos seguidamente con los obtenidos en nuestro estudio:

- *"No comprenden los resultados de los tests de inteligencia y pueden mal interpretarlos."* Esta afirmación no parece tener validez en nuestro estudio ya que las opiniones de los padres referentes a la "identificación de sus hijos como superdotados" al iniciar la escuela de padres, que fue el momento en el que se rellenó el cuestionario 2, se ajustan bastante a

la realidad y demuestran que en el diagnóstico de sus hijos, la mayoría de ellos recibieron información adecuada sobre los tests de inteligencia, lo que miden, y lo que significa el término superdotado, especialmente cuando se hace referencia a niños.

- *"Se pueden crear falsas expectativas sobre sus hijos, pensando que mantendrán un rendimiento alto en todas las áreas y durante toda la vida."* Al analizar sus opiniones podemos comprobar que esto no es así en la mayoría de los casos, aunque un 98% piensa que un test puede determinar la capacidad intelectual de sus hijos, y el 96% que la superdotación se puede diagnosticar a edades tempranas, idea de la que están muy convencidos, pues la mayoría de los padres eligen las opciones bastante o totalmente cierto, sin embargo también saben que un niño superdotado no tiene asegurado el éxito escolar ni profesional como adulto, opinión que comparten un 96% de la muestra, de los cuales un 74% eligen "falso" la opción más extrema. Además un 68% piensa que la competencia del niño superdotado no tiene porque darse en todas las áreas de aprendizaje.

Estas respuestas indican que los padres saben, que un niño diagnosticado como superdotado por los tests de inteligencia, tiene todavía un largo camino por recorrer para desarrollar plenamente su potencial, y también que el superdotado no destaca en todo.

- *"Sienten temor a que sus hijos tengan problemas emocionales y no vayan a saber socializarse adecuadamente."* Un dato llamativo es que un alto porcentaje de padres, el 75%, piensa que los niños superdotados tienen tendencia a la inestabilidad emocional, y un 86% se preocupan de que su hijo no sepa relacionarse bien con sus compañeros, de los cuales un 52% eligen la opción "bastante cierto". Estos datos indican que, en un porcentaje alto, existe cierta preocupación en los padres sobre el área emocional y

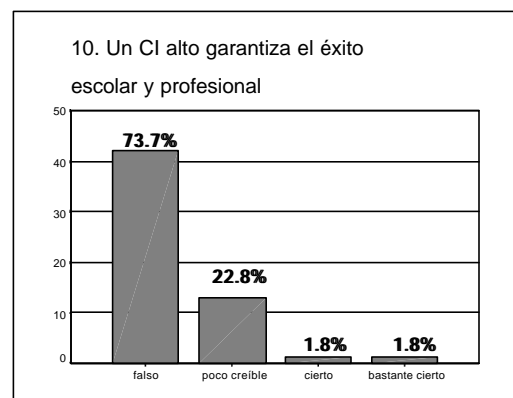
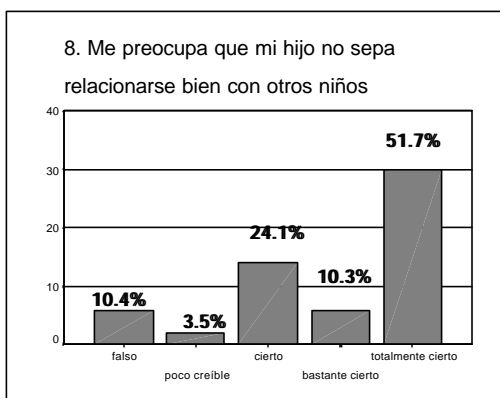
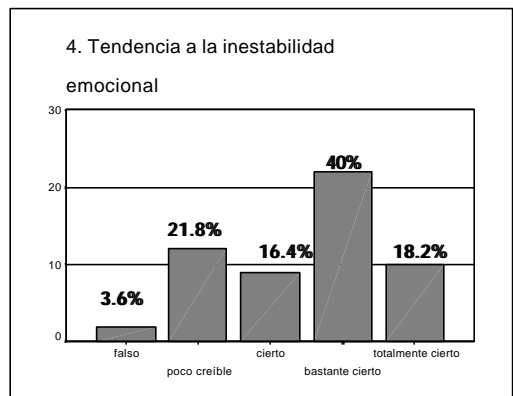
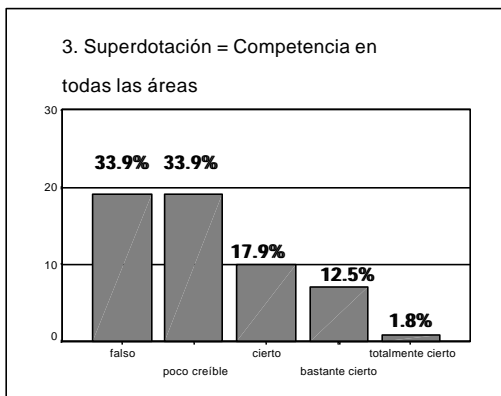
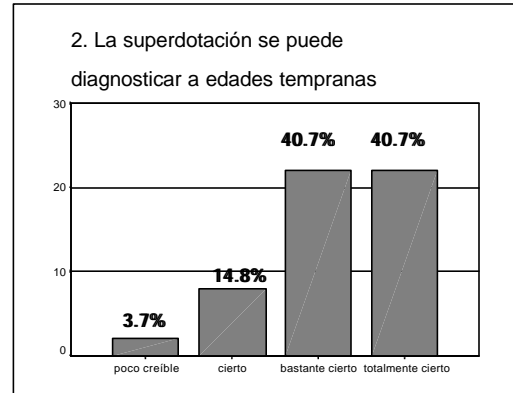
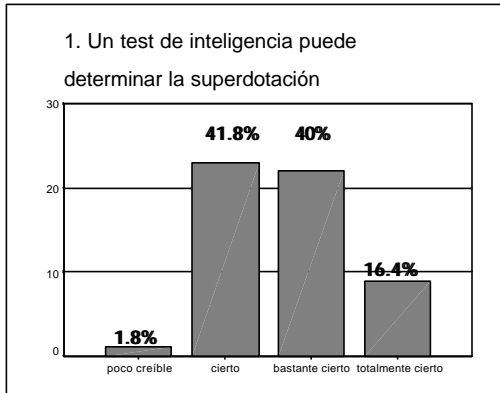


social, un área que parece no ser el punto más fuertes de sus hijos, bien por falta de habilidad, bien por falta de comprensión social.

Podríamos concluir diciendo que los padres no manifiestan problemas especiales sobre el significado de los tests de inteligencia, o sobre falsas expectativas hacia los logros de sus hijos, como los citados en investigadores anteriores (Keirouz 1990; Malone, 1975). Por lo tanto en este sentido, no se confirmaría la hipótesis 7, en cuanto que las opiniones de los padres participantes en nuestro estudio, sobre identificación, no son similares a las extraídas de investigaciones anteriores.

En cuanto a los problemas emocionales y sociales, que ya habían sido citados en estudios anteriores, y también en el área de relaciones sociales del Estudio I de esta investigación, si que parece confirmarse la hipótesis 7. La mitad de estos niños, aproximadamente, podrían presentar problemas emocionales o sociales.

Figura 19. Escuela de padres: opinión de los padres sobre la identificación.



- ***Opiniones de los padres sobre educación***

Para realizar el análisis de las opiniones de los padres sobre la escolarización de sus hijos, se ha seguido el mismo criterio que en el apartado anterior, unir las respuestas en un "sí" o en un "no", e interpretar también aquellas en los extremos, ya que facilitan información significativa.

A la hora de exponer las opiniones de los padres participantes en nuestro estudio sobre educación, exponemos en primer lugar los resultados obtenidos por investigaciones anteriores, y los comparamos seguidamente con los obtenidos en nuestro estudio:

- *"En la escuela no se atienden las capacidades de sus hijos por desconocimiento y falta de formación del profesorado sobre las características de estos niños. Lo que hace que los padres sientan miedo ante el posible fracaso escolar de sus hijos."* Aunque según los padres un 80% de estos niños saca buenas notas, un 61% se aburre en clase, y a un porcentaje muy alto de padres, un 93%, les preocupa bastante que su hijo pueda fracasar en la escuela, quizás debido a que piensan que el aburrimiento en clase puede llegar a desmotivar a sus hijos.

Un 91% de los padres piensa que se ha hecho poco en nuestro país para satisfacer las necesidades educativas del alumno superdotado.

Sin embargo confían en la familia como contexto rico que contrarreste la falta de estimulación de sus hijos en la escuela, un 88% está totalmente de acuerdo con la opinión de que la familia es más importante que la escuela en la educación de los hijos, y un 63% se siente capaz de ayudar a sus hijos en tareas escolares.

- *"Desconocen las opciones educativas, la legislación, y los recursos destinados a sus hijos."* En general no todos los padres conocen las opciones educativas

destinadas al alumno de alta capacidad intelectual. Sólo un 50% manifiestan conocerlas. Un 26% de la muestra no saben responder acerca de si la aceleración es buena o mala para estos alumnos, de los que responden un 22% piensa que es mala y un 52% que es buena. En cuanto al enriquecimiento escolar, el 83% de los padres piensan que es la mejor opción educativa.

Un 49% de los padres manifiestan no conocer la legislación educativa para estos alumnos. Y un 40% dice que no sabe dónde encontrar recursos ni información sobre la educación de estos alumnos. Esto evidencia que aproximadamente la mitad de los padres asistentes a la escuela tienen información sobre las opciones educativas, legislación, recursos, y la otra mitad no. Además un 53% siente que los padres no pueden hacer mucho para que la educación de sus hijos mejore.

- *"Tienen dificultades para elegir el colegio, o la opción educativa más adecuada."* Cuando se trata de opinar sobre la integración escolar el 88% de los padres piensa que el alumno superdotado va a tener problemas dentro de esta opción educativa, un porcentaje muy alto contesta a la pregunta como "bastante cierto", ya que no le va a permitir desarrollar sus habilidades académicas, sin embargo un alto porcentaje, un 98%, piensa que la integración educativa es necesaria para que sus hijos desarrollen habilidades sociales.

Este dato queda también confirmado cuando se pregunta a los padres que opción educativa consideran mejor para sus hijos, solamente un 16%, está a favor de los colegios especiales, y el resto prefiere que sus hijos estén integrados en una escuela regular.

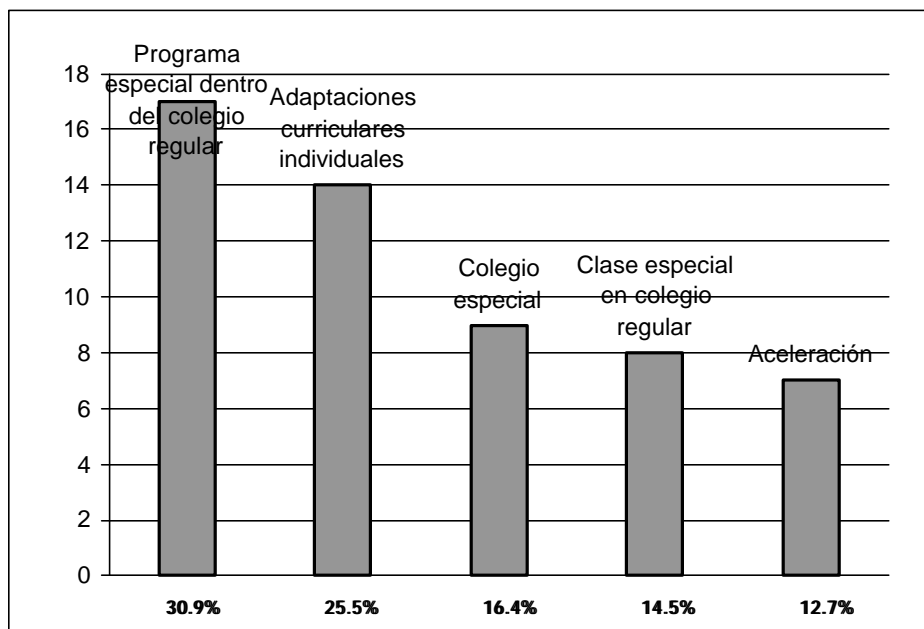
Dentro de la escuela integradora, sólo un 14%, piensa que lo mejor sería que existiera una clase especial para los alumnos de alta capacidad intelectual. Del resto de las opciones la más elegida es un programa especial o de

enriquecimiento dos o tres veces por semana en un centro ordinario, un 40%, le siguen las adaptaciones curriculares individuales, un 25%, y finalmente la aceleración, un 13%.

Estos datos evidencian que los padres están a favor de la escuela integradora porque piensan que es la mejor opción para que sus hijos desarrollen habilidades sociales, pero por otro lado, piensan que esta opción no tiene en cuenta las necesidades educativas y académicas de sus hijos, por lo que les resulta difícil elegir la mejor opción educativa.

- *"El niño superdotado supone un esfuerzo intensivo para los padres."* La mayoría, un 95%, está bastante de acuerdo que un hijo superdotado supone un esfuerzo intensivo para los padres, y también un 97%, piensa que la comunicación con otros padres puede ser de gran utilidad.

Figura 20. Opciones educativas elegidas por los padres



Concluyendo podríamos decir que aproximadamente la mitad de la muestra al inicio de la escuela de padres no conoce las opciones educativas, ni la legislación, ni lugares donde encontrar recursos para el alumno superdotado. También la mitad de la muestra, aproximadamente, siente que no puede hacer mucho para que la educación de sus hijos mejore.

Los padres piensan que la integración escolar es una buena opción para que sus hijos se socialicen con sus iguales, siempre que se tengan en cuenta también sus necesidades intelectuales.

Aunque la mayoría de estos niños saca buenas notas en el colegio, los principales problemas que los padres comentan son el aburrimiento y la falta de estimulación intelectual. Los padres piensan que en nuestro país se ha hecho todavía muy poco a favor de la educación de estos alumnos.

El desconocimiento sobre las opciones educativas existentes para sus hijos, la falta de atención a estos alumnos en el currículo ordinario, la falta de recursos, son conclusiones de estudios anteriores, que se repiten en el Estudio I de esta investigación y que vuelven a surgir de nuevo en este estudio. Por tanto, en este sentido podríamos decir que la hipótesis 7, acerca de las opiniones de los padres, participantes en este estudio, sobre la educación de sus hijos quedaría confirmada, ya que esta opinión es similar a la de padres de investigaciones anteriores.

Figura 21. Escuela de padres: opinión de los padres sobre la educación.

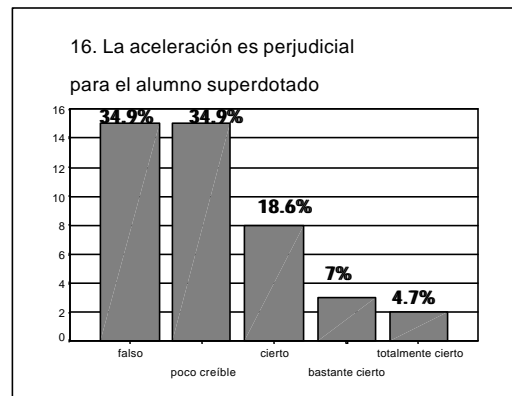
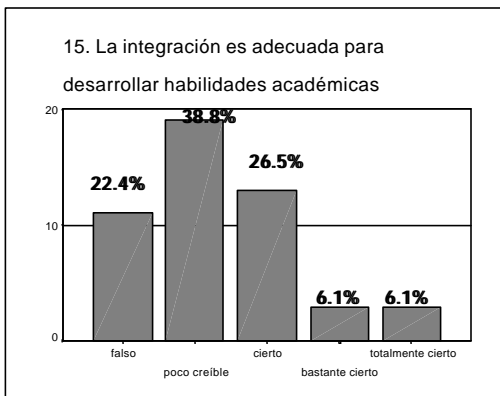
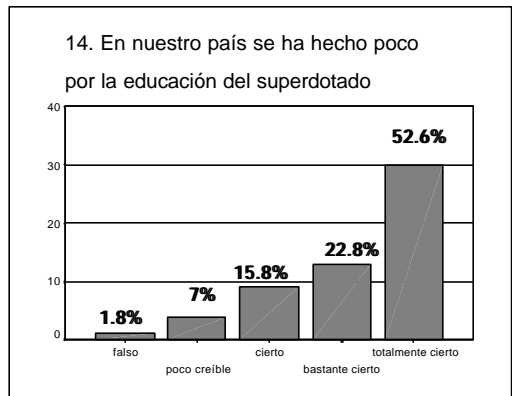
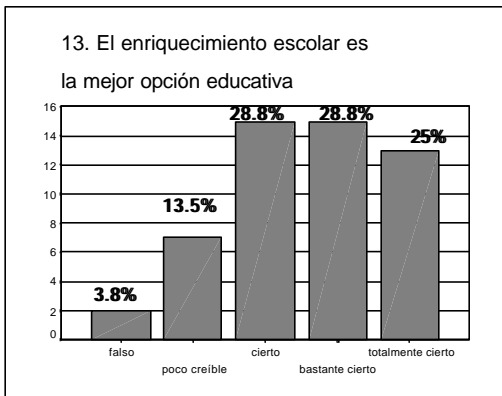
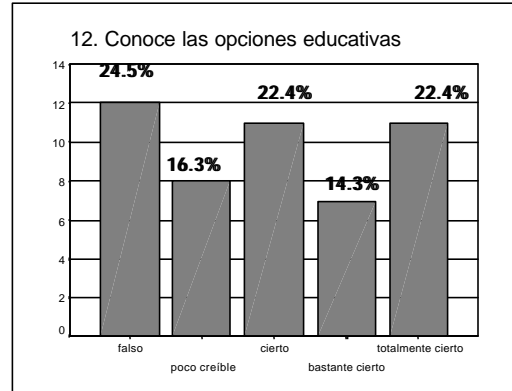
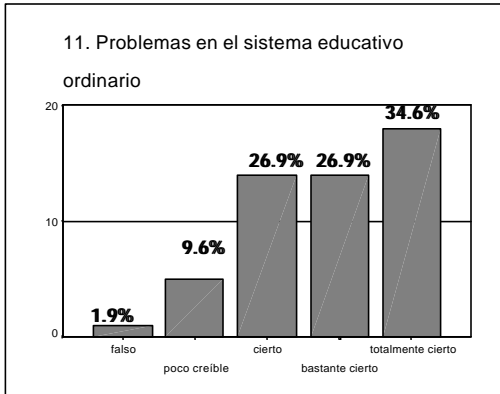


Figura 21. Escuela de padres: opinión de los padres sobre la educación. (continuación)

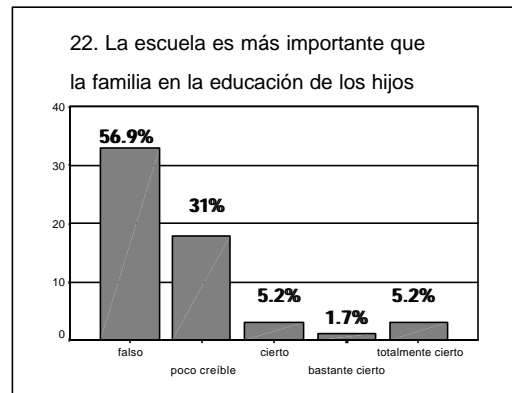
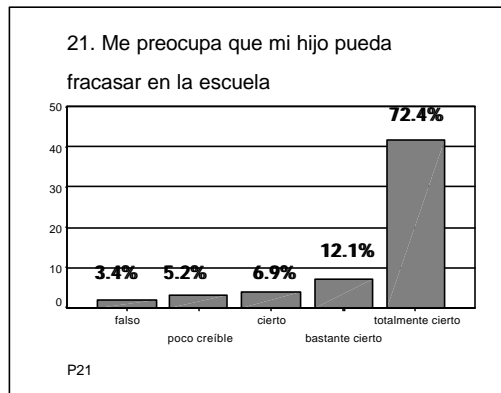
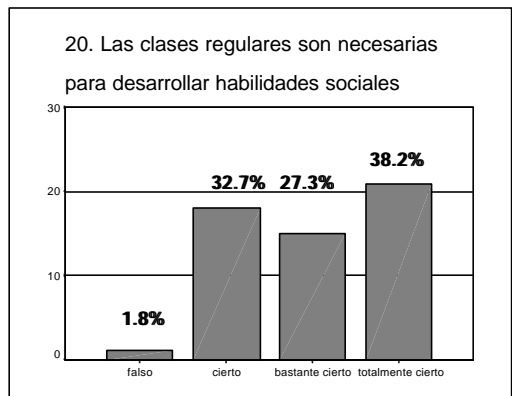
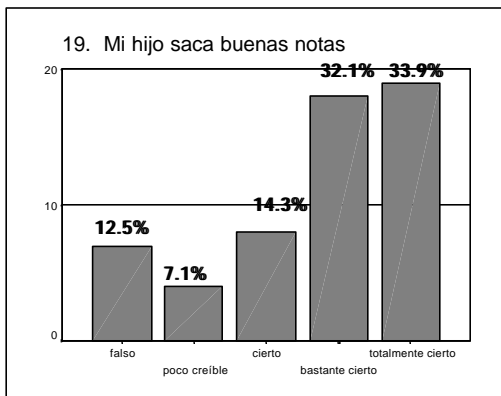
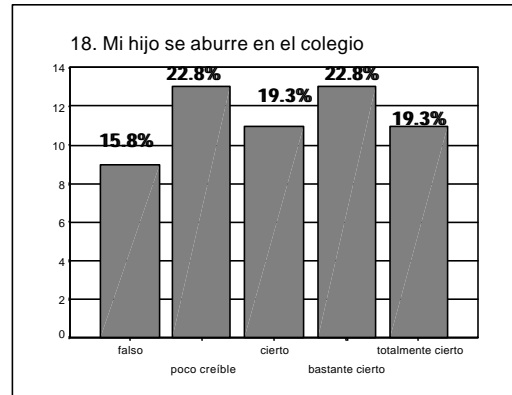
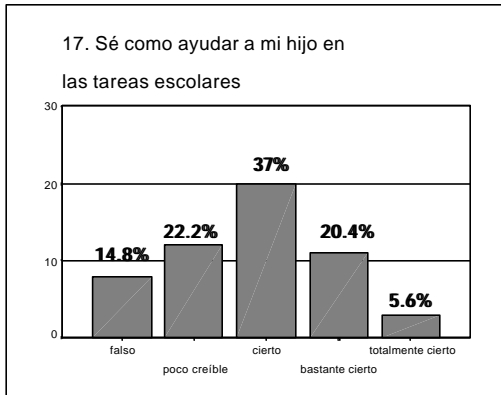




Figura 21. Escuela de padres: opinión de los padres sobre la educación. (continuación)

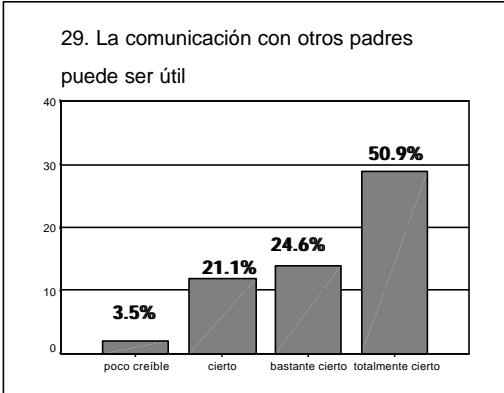
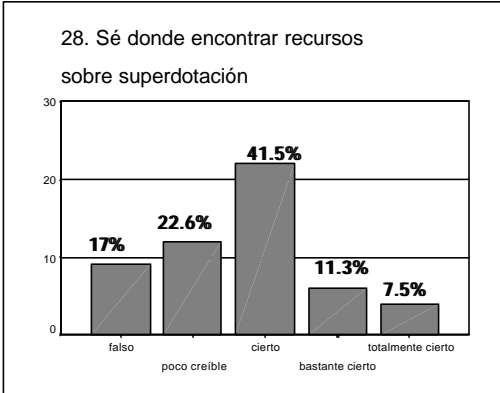
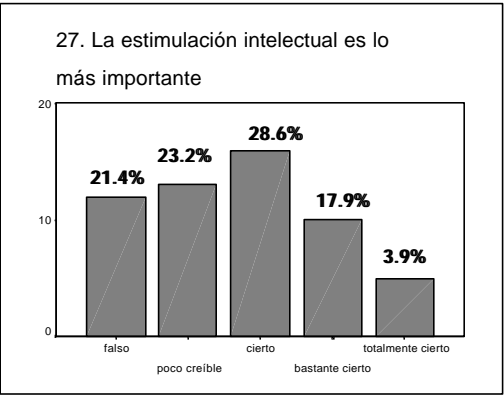
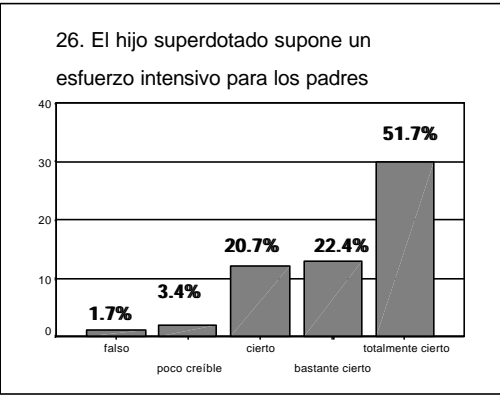
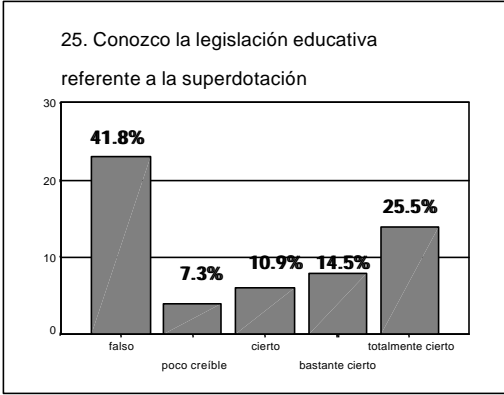
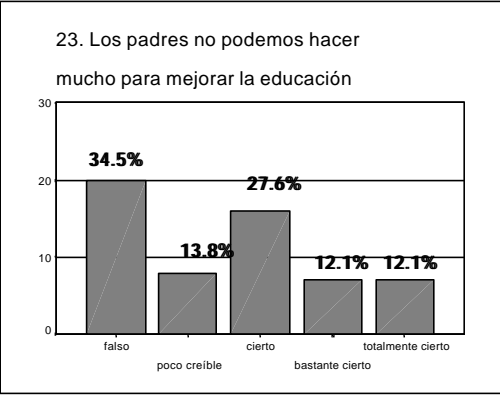


Tabla 27

Escuela de padres: opiniones de los padres sobre identificación y educación

| N° Item | FRECUENCIAS |                   |             |                      |                           | ESTADÍSTICOS |       |              |
|---------|-------------|-------------------|-------------|----------------------|---------------------------|--------------|-------|--------------|
|         | Falso<br>1  | Poco creíble<br>2 | Cierto<br>3 | Bastante cierto<br>4 | Totalmente<br>Cierto<br>5 | No<br>sabe   | Media | D.<br>Típica |
| 1       | 0           | 1                 | 23          | 22                   | 9                         | 3            | 3.71  | .76          |
| 2       | 0           | 2                 | 8           | 22                   | 22                        | 4            | 4.19  | .83          |
| 3       | 19          | 19                | 10          | 7                    | 1                         | 2            | 2.14  | 1.09         |
| 4       | 2           | 12                | 9           | 22                   | 10                        | 3            | 3.47  | 1.14         |
| 8       | 6           | 2                 | 14          | 6                    | 30                        | 0            | 3.90  | 1.36         |
| 10      | 42          | 13                | 1           | 1                    | 0                         | 1            | 1.32  | .60          |
| 11      | 1           | 5                 | 14          | 14                   | 18                        | 6            | 3.83  | 1.08         |
| 12      | 12          | 8                 | 11          | 7                    | 11                        | 9            | 2.94  | 1.49         |
| 13      | 2           | 7                 | 15          | 15                   | 13                        | 6            | 3.58  | 1.13         |
| 14      | 1           | 4                 | 9           | 13                   | 30                        | 1            | 4.18  | 1.05         |
| 15      | 11          | 19                | 13          | 3                    | 3                         | 9            | 2.35  | 1.09         |
| 16      | 15          | 15                | 8           | 3                    | 2                         | 15           | 2.12  | 1.12         |
| 17      | 8           | 12                | 20          | 11                   | 3                         | 4            | 2.80  | 1.11         |
| 18      | 9           | 13                | 11          | 13                   | 11                        | 1            | 3.07  | 1.37         |
| 19      | 7           | 4                 | 8           | 18                   | 19                        | 2            | 3.68  | 1.35         |
| 20      | 1           | 0                 | 18          | 15                   | 21                        | 3            | 4.00  | .94          |
| 21      | 2           | 3                 | 4           | 7                    | 42                        | 0            | 4.45  | 1.06         |
| 22      | 33          | 18                | 3           | 1                    | 3                         | 0            | 1.67  | 1.03         |
| 23      | 20          | 8                 | 16          | 7                    | 7                         | 0            | 2.53  | 1.39         |
| 25      | 23          | 4                 | 6           | 8                    | 14                        | 3            | 2.75  | 1.70         |
| 26      | 1           | 2                 | 12          | 13                   | 30                        | 0            | 4.19  | 1            |
| 27      | 12          | 13                | 16          | 10                   | 5                         | 2            | 2.70  | 1.25         |
| 28      | 9           | 12                | 22          | 6                    | 4                         | 5            | 2.70  | 1.12         |
| 29      | 2           | 0                 | 12          | 14                   | 29                        | 1            | 4.23  | .91          |

#### **5.4.3.4 Hipótesis 8**

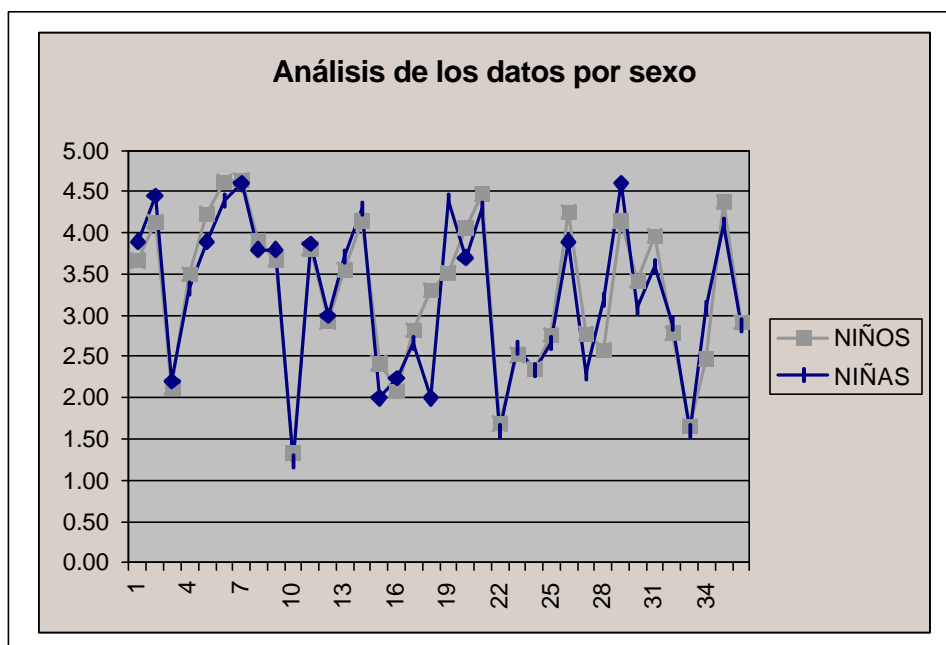
Hipótesis 8 - Diferencias entre sexos y edades. Al igual que en el Estudio I, se espera encontrar diferencias significativas en las opiniones de los padres dependiendo del sexo y la edad de sus hijos. Los padres con hijos manifestarán más necesidades que los padres con hijas. Los padres con hijos mayores manifestarán más necesidades que los padres con hijos pequeños.

Al realizar el análisis por sexo comprobamos que en este estudio la proporción entre hijos e hijas de las familias participantes es también significativa, siendo N = 48 las familias con hijos superdotados, y N = 10 las familias con hijas superdotadas. La proporción de las familias con hijos asistentes a la escuela de padres, un 17.2%, es aún menor que la proporción de padres con hijas que contestaron el cuestionario 1 "análisis inicial de necesidades" que fue un 21.25%.

Posiblemente el hecho de que las niñas excepcionales supongan menos necesidades y preocupaciones para sus padres que los niños, hace que éstos no busquen ni necesiten la orientación profesional tanto como los padres con hijos.

En este estudio se han comparado las respuestas dadas por padres de hijos y las dadas por padres de hijas al cuestionario 2. Los resultados obtenidos se pueden visualizar en la tabla 30 y en la figura 22.

Figura 22. Escuela de padres: datos por sexo.



Se podría concluir diciendo que aparentemente la tendencia de las respuestas es muy parecida y en la mayor parte de los items analizados no existen diferencias significativas.

Sin embargo se han encontrado diferencias significativas en el item 18 "Mi hijo se aburre y lo pasa mal en el colegio", en el cual observamos medias de 3.30 (correspondiente a la respuesta "cierto") en los padres de niños y de 2 (correspondiente a la respuesta "poco creíble") en los padres de las niñas. Dicha diferencia es significativa ( $U = 108.000$ ,  $p < 0,05$ ) como se muestra en la tabla 28.

Ello parece indicar que los padres de niños opinan que sus hijos se aburren en el colegio en una proporción bastante mayor que los padres de las niñas.

Tabla 28

Escuela de padres. Prueba U de Mann-Whitney por sexo (item 8)

|                           | RAZONAMIENTO |
|---------------------------|--------------|
| U de Mann-Whitney         | 108.000      |
| W de Wilcoxon             | 163.000      |
| Z                         | -2.722       |
| Sig. asintót. (bilateral) | .006         |

El ítem 19 "Mi hijo saca buenas notas en el colegio" también ofrece una diferencia marginalmente significativa ( $U = 145.000$ ,  $p < 0.08$ ), indicando que los padres de las niñas opinan que las chicas sacan muy buenas notas en el colegio. La media de los padres de niñas es de 4.40 (muy cercana a la respuesta "bastante cierto") por tanto parece que casi todas las niñas sacan buenas notas, y la media de la respuesta de los padres con niños es de 3.52 (cercana a la respuesta "cierto") queriendo esto decir que aunque los chicos, en general, también sacan buenas notas, no todos las sacan, existiendo una mayor dispersión en la respuesta de los padres con hijos.

Tabla 29

Escuela de padres. Prueba U de Mann-Whitney por sexo (item 19)

|                           | RAZONAMIENTO |
|---------------------------|--------------|
| U de Mann-Whitney         | 145.000      |
| W de Wilcoxon             | 1226.000     |
| Z                         | -1.893       |
| Sig. asintót. (bilateral) | .058         |

No existe ningún item más con diferencia significativa entre sus medias. Sin embargo las diferencias en los dos items analizados parecen sugerir que los padres opinan que los niños se aburren más en el colegio, y que un mayor número también saca peores notas. Conclusiones que tampoco son nuevas, pues ya en el estudio de Terman y Oden (1947) se comprobó que en general las chicas sacaban mejores notas, aunque curiosamente no puntuaban más alto en los tests de inteligencia.

El hecho de que las chicas se aburran menos que los chicos puede indicar que éstas también son más conformistas, hecho al que también se han referido numerosas publicaciones. En el Estudio I de esta investigación vimos también como los niños según los padres tenían más problemas de disciplina en el colegio. Según parece existe una tendencia a que los chicos se aburran más en clase y por tanto tengan más problemas de disciplina y en consecuencia saquen peores notas.

Podríamos por tanto concluir rechazando la hipótesis nula de que no existe diferencia en las respuestas de los padres por sexo y aceptando la hipótesis alternativa, propuesta en esta investigación de que si parece existir una diferencia en

las respuestas de los padres dependiendo del sexo de sus hijos.

Tabla 30

Escuela de padres. Datos por sexo

| Item | NIÑOS = 48 |      | NIÑAS = 10 |      |
|------|------------|------|------------|------|
|      | MEDIA      | D.T. | MEDIA      | D.T. |
| 1    | 3.67       | 0.74 | 3.90       | 0.88 |
| 2    | 4.13       | 0.87 | 4.44       | 0.53 |
| 3    | 2.13       | 1.11 | 2.20       | 1.03 |
| 4    | 3.50       | 1.15 | 3.33       | 1.12 |
| 5    | 4.23       | 0.98 | 3.90       | 1.10 |
| 6    | 4.63       | 0.84 | 4.40       | 0.70 |
| 7    | 4.65       | 0.70 | 4.60       | 0.84 |
| 8    | 3.92       | 1.38 | 3.80       | 1.32 |
| 9    | 3.68       | 1.66 | 3.80       | 1.69 |
| 10   | 1.33       | 0.63 | 1.22       | 0.44 |
| 11   | 3.82       | 1.15 | 3.88       | 0.64 |
| 12   | 2.93       | 1.49 | 3.00       | 1.63 |
| 13   | 3.56       | 1.10 | 3.71       | 1.38 |
| 14   | 4.15       | 1.10 | 4.30       | 0.82 |
| 15   | 2.43       | 1.17 | 2.00       | 0.50 |
| 16   | 2.09       | 1.17 | 2.25       | 0.89 |
| 17   | 2.82       | 1.11 | 2.67       | 1.12 |
| 18   | 3.30       | 1.35 | 2.00       | 0.94 |
| 19   | 3.52       | 1.39 | 4.40       | 0.84 |
| 20   | 4.07       | 0.86 | 3.70       | 1.25 |
| 21   | 4.48       | 1.07 | 4.30       | 1.06 |
| 22   | 1.69       | 1.06 | 1.60       | 0.97 |
| 23   | 2.52       | 1.44 | 2.60       | 1.17 |
| 24   | 2.35       | 1.39 | 2.33       | 1.50 |
| 25   | 2.76       | 1.69 | 2.67       | 1.87 |
| 26   | 4.25       | 0.93 | 3.90       | 1.29 |
| 27   | 2.78       | 1.21 | 2.30       | 1.42 |
| 28   | 2.58       | 1.14 | 3.20       | 0.92 |
| 29   | 4.15       | 0.93 | 4.60       | 0.70 |
| 30   | 3.42       | 0.74 | 3.10       | 0.74 |
| 31   | 3.96       | 0.94 | 3.60       | 1.17 |
| 32   | 2.79       | 1.18 | 2.90       | 1.20 |
| 33   | 1.66       | 1.00 | 1.60       | 0.89 |
| 34   | 2.48       | 1.28 | 3.10       | 1.45 |
| 35   | 4.38       | 2.91 | 4.10       | 0.74 |
| 36   | 2.91       | 1.42 | 2.88       | 1.46 |

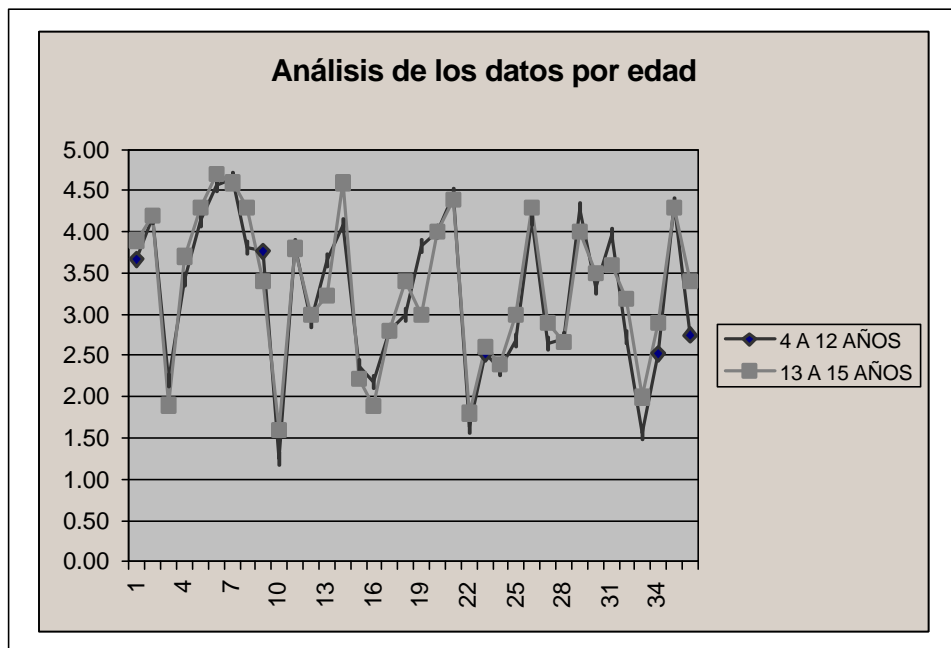


Para realizar el análisis por edad se decidió dividir el grupo en dos, un grupo comprendido entre los 4 y 12 años y otro de 13 a 15 años.

El límite se estableció en función de que el grupo de los pequeños pertenece a la Enseñanza Primaria, y el grupo de los mayores a la Enseñanza Secundaria.

El análisis de las diferencias por edad nos revela datos interesantes, que nos hacen plantearnos interrogantes sobre la educación de los niños superdotados.

Figura 23. Escuela de padres: datos por edad.



En la figura 23 podemos visualizar la tendencia de las respuestas de los padres por edades. Igual que en el análisis por sexos, se ha aplicado el estadístico "U" de Mann-Whitney, para calcular si existe una diferencia significativa.

En el ítem 19 "Mi hijo/a saca buenas notas en el colegio", se obtienen medias de 3.83 y 3 para menores y mayores respectivamente, la media de los menores corresponde

a la respuesta "bastante cierto", y la media de los mayores a la respuesta cierto. Sin embargo existe una diferencia marginalmente significativa ( $U = 148.500, p < .080$ ) Ello parece indicar que proporcionalmente hay más niños mayores que saquen malas notas.

Tabla 31

Escuela de padres. Prueba "U" de Mann-Whitney por edad (item 19)

|                           | RAZONAMIENTO |
|---------------------------|--------------|
| U de Mann-Whitney         | 148.500      |
| W de Wilcoxon             | 203.500      |
| Z                         | -1.815       |
| Sig. asintót. (bilateral) | .070         |

Parece importante atender el desarrollo evolutivo de estos estudiantes, el análisis de los datos por edad nos aporta evidencias que parecen sugerir que a medida que estos niños crecen pueden presentar problemas en el área escolar, por bajar su rendimiento académico.

Se confirmaría así la hipótesis de partida, con respecto a las diferencias en la opinión de los padres por edad, ya que se han encontrado diferencias significativas en sus opiniones dependiendo de la edad de sus hijos.

La etapa secundaria necesita de un mayor esfuerzo y hábito de estudio que la etapa de educación primaria, si estos hábitos no han sido desarrollados, el chico tendrá más dificultades para sacar buenas notas. Este mismo resultado fue ya obtenido en el Estudio I de esta investigación.

Tabla 32

Escuela de padres. Datos por edad.

| Item | MENORES |      | MAYORES |      |
|------|---------|------|---------|------|
|      | MEDIA   | D.T. | MEDIA   | D.T. |
| 1    | 3.67    | 0.77 | 3.90    | 0.74 |
| 2    | 4.18    | 0.84 | 4.20    | 0.79 |
| 3    | 2.20    | 1.15 | 1.90    | 0.74 |
| 4    | 3.42    | 1.20 | 3.70    | 0.82 |
| 5    | 4.15    | 1.00 | 4.30    | 1.06 |
| 6    | 4.56    | 0.87 | 4.70    | 0.48 |
| 7    | 4.65    | 0.70 | 4.60    | 0.84 |
| 8    | 3.81    | 1.42 | 4.30    | 0.95 |
| 9    | 3.77    | 1.68 | 3.40    | 1.51 |
| 10   | 1.26    | 0.49 | 1.60    | 0.97 |
| 11   | 3.83    | 0.99 | 3.80    | 1.48 |
| 12   | 2.93    | 1.44 | 3.00    | 1.80 |
| 13   | 3.65    | 1.11 | 3.22    | 1.20 |
| 14   | 4.09    | 1.12 | 4.60    | 0.52 |
| 15   | 2.38    | 1.10 | 2.22    | 1.09 |
| 16   | 2.18    | 1.17 | 1.89    | 0.93 |
| 17   | 2.80    | 1.15 | 2.80    | 0.92 |
| 18   | 3.00    | 1.41 | 3.40    | 1.17 |
| 19   | 3.83    | 1.30 | 3.00    | 1.41 |
| 20   | 4.00    | 0.95 | 4.00    | 0.94 |
| 21   | 4.46    | 1.07 | 4.40    | 1.07 |
| 22   | 1.65    | 1.00 | 1.80    | 1.23 |
| 23   | 2.52    | 1.35 | 2.60    | 1.65 |
| 24   | 2.33    | 1.40 | 2.40    | 1.43 |
| 25   | 2.69    | 1.62 | 3.00    | 2.11 |
| 26   | 4.17    | 1.04 | 4.30    | 0.82 |
| 27   | 2.65    | 1.27 | 2.90    | 1.20 |
| 28   | 2.70    | 1.09 | 2.67    | 1.32 |
| 29   | 4.27    | 0.89 | 4.00    | 1.00 |
| 30   | 3.33    | 0.75 | 3.50    | 0.71 |
| 31   | 3.96    | 0.92 | 3.60    | 1.26 |
| 32   | 2.73    | 1.09 | 3.20    | 1.55 |
| 33   | 1.55    | 0.78 | 2.00    | 1.51 |
| 34   | 2.52    | 1.30 | 2.90    | 1.51 |
| 35   | 4.33    | 0.80 | 4.30    | 0.95 |
| 36   | 2.75    | 1.39 | 3.40    | 1.43 |

### 5.4.3.5 Hipótesis 9

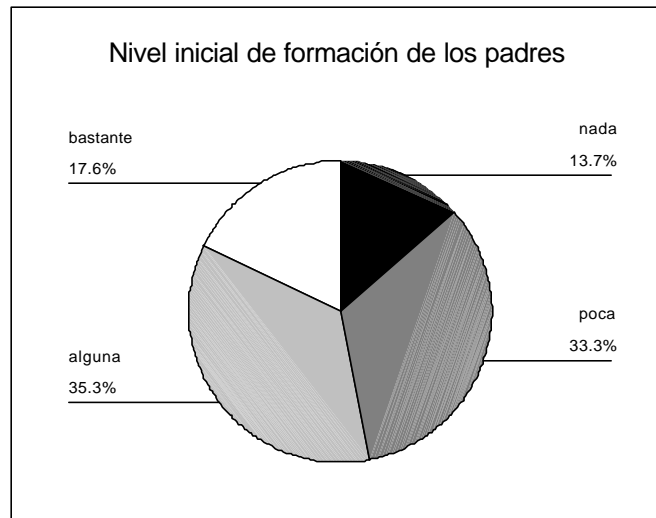
#### Hipótesis 9 - Formación y conocimientos sobre superdotación.

Se espera encontrar una relación significativa entre el nivel de formación inicial de los padres (medido por la pertenencia a asociaciones, asistencia a conferencias y lectura de libros) y el nivel de conocimientos que estos tienen sobre superdotación. Los padres con más nivel de formación tendrán más conocimientos sobre superdotación.

Se ha considerado que los padres que pertenecen a asociaciones, han asistido a conferencias y leído libros sobre superdotación, tienen "bastante" formación, los padres que han contestado sólo dos opciones afirmativas de las tres propuestas tienen "alguna" formación, los padres que solamente han contestado afirmativamente a una de las opciones tienen "poca" formación, y los padres que han contestado negativamente a todas las opciones se ha considerado que no tienen o tienen "nada" de formación.

De las 51 familias que participaron en la escuela de padres, inicialmente, 7 familias manifiestan no tener "nada" de formación, 17 familias "poca", 15 familias "alguna" y 9 familias "bastante". (Figura 24)

Figura 24. Escuela de padres. Nivel de formación inicial de las familias.



Muchas son las ventajas que se citan en la literatura sobre la formación a padres con hijos superdotados, como vimos ya en la revisión de investigaciones sobre el tema, una de ellas es la mejor comprensión de la superdotación, que evitará posteriores problemas escolares y les ayudará a tomar decisiones sobre los mejores programas para sus hijos, facilitando así el desarrollo de éstos. (Wolf 1989)

El objetivo de la hipótesis 9 de este estudio es comprobar si existe una relación entre el nivel de formación inicial de los padres y su conocimiento sobre: las opciones educativas (item 12), la legislación educativa (item 25), y sobre donde encontrar recursos e información sobre superdotación (item 28) Pensamos que los padres con un nivel de formación más alto conocerán mejor las opciones educativas, la legislación y sabrán donde encontrar recursos sobre superdotación.

Como se muestra en la tabla 33 la relación entre el nivel de orientación de los padres y el "item 12" es significativa ( $r = .313$ ,  $p < 0.05$ ) También lo es entre el nivel de formación y el "item 25" ( $r = .360$ ,  $p < 0.05$ ) y entre el nivel de formación y

el "item 28" ( $r = .299$ ,  $p < 0.05$ ) Lo que demuestra que los padres con un nivel formativo alto conocen mejor las opciones educativas, la legislación y saben donde encontrar recursos para ayudar a sus hijos. Por lo que rechazamos la hipótesis nula de que no existen diferencias entre el nivel de orientación de los padres y los conocimientos sobre superdotación, aceptando la hipótesis de partida.

Tabla 33.

Escuela de padres. Correlaciones entre el nivel de formación y los items 12 y 25

|                                  | Correlación r<br>Pearson | Significatividad |
|----------------------------------|--------------------------|------------------|
| Nivel de orientación e "item 12" | .326                     | 0.022            |
| Nivel de orientación e "item 25" | .437                     | 0.001            |

Los padres que pertenecen a asociaciones, han asistido a conferencias y han leído libros sobre superdotación muestran un mejor conocimiento sobre superdotación, frente a aquellos que no han hecho ninguna de las tres cosas. A medida que el nivel de orientación se incrementa, más conocimientos tienen los padres.

Si el nivel de formación de los padres favorece el desarrollo de sus hijos, podríamos hipotetizar que los hijos de los padres más formados tendrán mayor rendimiento académico. Para comprobarlo se ha buscado la relación entre nivel de formación de los padres y "mi hijo saca buenas notas en el colegio" (item 19), encontrándose que existe una relación significativa entre estas dos variables ( $r = 0.295$ ,  $p < 0.05$ ) Este resultado confirmaría una vez más como la formación de los padres repercute positivamente en el desarrollo de los hijos.

Tabla 34.

Escuela de padres. Correlaciones entre el nivel de formación y el ítem 19

|                                  | Correlación r<br>Pearson | Significatividad |
|----------------------------------|--------------------------|------------------|
| Nivel de orientación e "ítem 12" | .295                     | .040             |

De hecho si comparamos el rendimiento escolar de los hijos cuyos padres no tienen "nada" de formación con aquellos cuyos padres tienen "bastante" formación obtenemos los resultados expresados en las figuras 25 y 26 que se presentan a continuación. Todos los hijos de padres con "bastante" formación sacan buenas notas, figura 26. Mientras que un 28% de los hijos de padres con "nada" de formación sacan malas notas, figura 25. Por lo tanto, y según estos resultados, se podría afirmar que el nivel de formación de los padres, no sólo influye en su nivel de conocimientos sobre superdotación, sino también, y lo que es más importante sobre el buen desarrollo de sus hijos.

Figura 25. Escuela de padres. ¿Buenas notas? Y "nada" de formación.

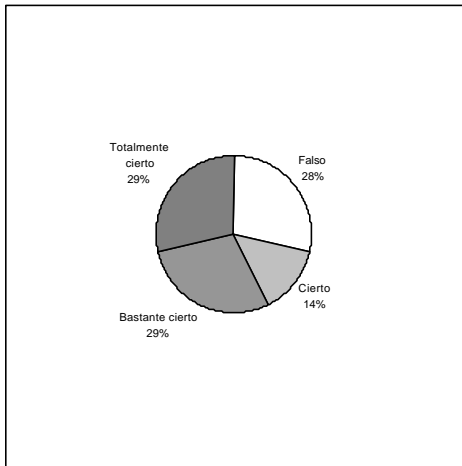
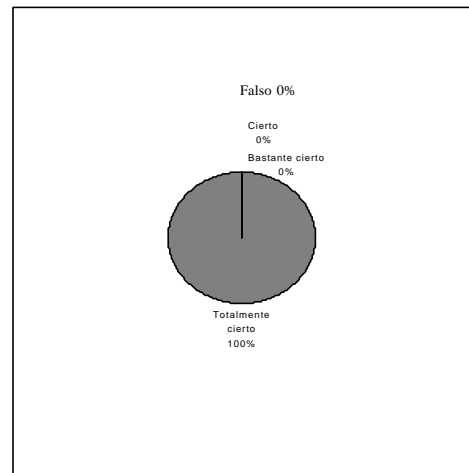


Figura 26. Escuela de padres. ¿Buenas notas? Y "bastante" formación.





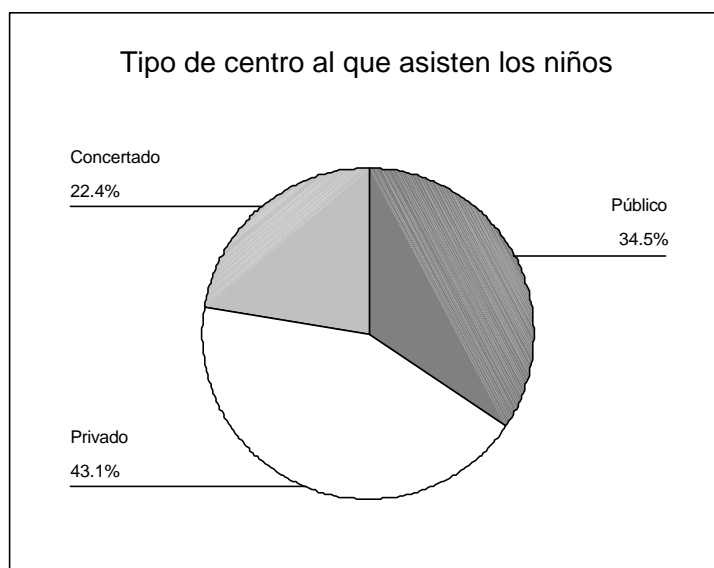
### 5.4.3.6 Hipótesis 10

Hipótesis 10 - Centro escolar y nivel de satisfacción.  
Debido a que la legislación educativa, en la Comunidad de Madrid, es la misma para todo tipo de centros, no se espera encontrar una relación significativa entre el tipo de centro al que asiste el niño (público, privado o concertado) y el nivel de satisfacción de los padres hacia la escuela.

El nivel de satisfacción de los padres hacia la escuela ha se han medido en items como "las personas bien dotadas intelectualmente van a encontrar siempre problemas en el sistema educativo ordinario" (item 11), y "mi hijo se aburre y lo pasa mal en el colegio" (item 18) A continuación se comprobará si existe una relación significativa entre estos dos items y el tipo de centro al que acude el niño, nuestra hipótesis apunta a la no existencia de una relación significativa entre estas variables.

Las 51 familias participantes rellenaron 58 cuestionarios, cada uno perteneciente a su hijo o hijos de alta capacidad intelectual. De estos 58 niños, 20 asisten a colegios públicos, 25 a privados y 13 a concertados.

Figura 27. Escuela de padres. Tipo de centro al que asisten los hijos de las familias participantes.



Al comprobar si existe relación entre el tipo de centro al que acude el niño y el nivel de satisfacción de los padres, debemos rechazar nuestra hipótesis de partida, ya que existe una relación marginalmente significativa entre tipo de centro y el ítem 11 (Kruskal Wallis = 4.844,  $p < 0.08$ ), y también existe una relación significativa entre el tipo de centro y el ítem 18 (Kruskal Wallis = 6.958,  $p < 0.05$ )

Al estudiar la dirección de estas relaciones comprobamos que los padres cuyos hijos asisten a centros públicos son los que opinan en mayor grado "que sus hijos van a encontrar problemas en el sistema educativo ordinario", un 96%, frente a un 88% de los privados, y un 75% de los concertados.

En cuanto "al aburrimiento en el colegio", los padres cuyos hijos asisten a centros concertados opinan en mayor grado que sus hijos se aburren en el colegio, un 85%, frente a un 59% de los privados, y un 50% de los públicos.

Resulta difícil la interpretación de estos resultados que no se esperaban encontrar, no obstante sería interesante seguir investigando estos datos en estudios posteriores.

Tabla 35

Escuela de padres. Prueba de Kruskal-Wallis entre el tipo de centro y los ítems 11 y 18

|                            | Prueba de Kruskal-Wallis | gl | Significatividad |
|----------------------------|--------------------------|----|------------------|
| Tipo de centro e "ítem 11" | 4.844                    | 2  | 0.089            |
| Tipo de centro e "ítem 18" | 7.876                    | 2  | 0.019            |

Se ha encontrado también una relación significativa entre el tipo de centro al que asisten los hijos y el ítem 35 "considera

más costosa económicamente la educación de un niño de alta capacidad intelectual que de cualquier otro". (Kruskal-Wallis = 7.997,  $p < 0.05$ ) Los padres cuyos hijos asisten a centros privados consideran la educación más costosa "siempre" en un 70%, frente a un 61% de los concertados, y un 28% de los públicos.

Tabla 36

Escuela de padres. Prueba de Kruskal-Wallis entre el tipo de centro y el ítem 35

|                               | Prueba de<br>Kruskal-<br>Wallis | gl | Significatividad |
|-------------------------------|---------------------------------|----|------------------|
| Tipo de centro<br>e "ítem 35" | 7.997                           | 2  | 0.018            |

Podríamos concluir rechazando la hipótesis 10 de partida, ya que existe una relación significativa ( $p = 0.08$  y  $p < 0.05$ ) entre el tipo de centro y el nivel de satisfacción de los padres, los padres opinan que sus hijos se aburren menos en centros públicos, sin embargo, también consideran que en estos mismos centros encontrarán más problemas en el sistema educativo. También se ha podido comprobar que los padres cuyos hijos acuden a escuelas privadas consideran la educación, de modo significativo, más costosa que aquellos cuyos hijos asisten a centros públicos.

### **5.4.3.7 Resultados de la observación estructurada**

Como ya se comentó anteriormente, durante las sesiones dedicadas a la escuela de padres, se utilizaron diferentes instrumentos de recogida de datos para obtener información sobre las características y opiniones de las familias participantes. Los instrumentos utilizados fueron: el cuestionario 2, la escala de observación estructurada y las aportaciones escritas al panel del trabajo en grupo.

A continuación analizaremos los datos obtenidos de la observación estructurada, pero antes describiremos brevemente este instrumento de medida y el procedimiento utilizado en el análisis de datos.

La escala de observación estructurada (Anexo 4) es un instrumento que está dividido en tres partes. Cada una de ellas recoge el tipo de intervención que los padres pueden realizar: preguntar, contar experiencias y ofrecer consejos. En general creímos que los padres cuando intervienen pueden hacerlo en uno de estos tres modos indicados.

A su vez cada uno de estos modos de intervención, recoge cuatro temáticas diferentes: características de sus hijos, la familia, la escuela y la comunidad. De esta forma cada modo de intervención está dividido en cuatro temáticas diferentes.

Y por último cada modo de intervención, dentro de cada cada temática, se puede realizar en tono positivo, negativo o neutro.

Consideramos tono positivo cuando los padres hablan bien o se muestran contentos al expresar su opinión, también si son constructivos y aportan soluciones, por ejemplo, "el profesor de mi hijo ha manifestado cierto interés hacia él, le ha dado libros especialmente seleccionados, para que lea en sus ratos libres y luego los comenten conjuntamente" o "mi hijo lee muy bien tanto expresiva como comprensivamente, ha realizado unos resúmenes excelentes del último libro leído"

El tono neutro es simplemente la expresión o el relato de un hecho sin aportar matices especialmente positivos ni negativos, por ejemplo, "creo que el nuevo método que están siguiendo en clase aporta conocimientos sobre química" o "a mi hijo le gusta más la lectura que la realización de trabajos en equipo".

El tono negativo se expresa a través de quejas, o de comentarios destructivos, o de descontento. Por ejemplo, "creo que el método seleccionado por el profesor de darle libros para que mi hijo lea no le sirve para nada" o "me gustaría que mi hijo no perdiera el tiempo leyendo esos libros que no son los adecuados para su curso".

El objetivo por tanto de la escala de observación es recoger cualquier tipo de intervención de los padres: preguntas, experiencias, y consejos, sobre cualquier tema relacionado con sus hijos de alta capacidad intelectual: sus características, la familia, la escuela, y la comunidad, y por último recoger también el tono en el que se realiza la intervención: positivo, negativo o neutro.

En la última parte de la escala de observación hay una pregunta a modo de resumen sobre la intervención de los padres: si han intervenido por igual, si la participación ha sido activa y si entendían lo que tenían que hacer.

Para la aplicación de las escalas de observación se entrenaron 8 observadores a los que se les explicó exactamente en qué consistía el instrumento y cómo utilizarlo. Antes de su aplicación se realizaron ensayos con distintos tipos de frases y comentarios, y sólo cuando no quedó ninguna duda sobre su aplicación, se consideró que estos observadores estaban preparados.

La observación se realizó solamente en tres de las seis sesiones impartidas, en las impares, en la primera, la tercera y la quinta. A cada observador se le asignó un grupo de padres y mientras estos padres comentaban las preguntas

para el debate posterior, el observador iba tomando nota y clasificando las intervenciones de los distintos participantes del grupo.

Esta escala de observación tiene como objetivo ser un instrumento más en la recogida de datos sobre el estudio llevado a cabo "familia y superdotación" y conseguir así lo que se denomina triangulación de los datos obtenidos.

El procedimiento llevado a cabo para realizar el análisis de datos, fue contabilizar cada una de los modos o categorías de intervención de la escala, realizándose un análisis de frecuencias cuyos resultados se exponen a continuación.

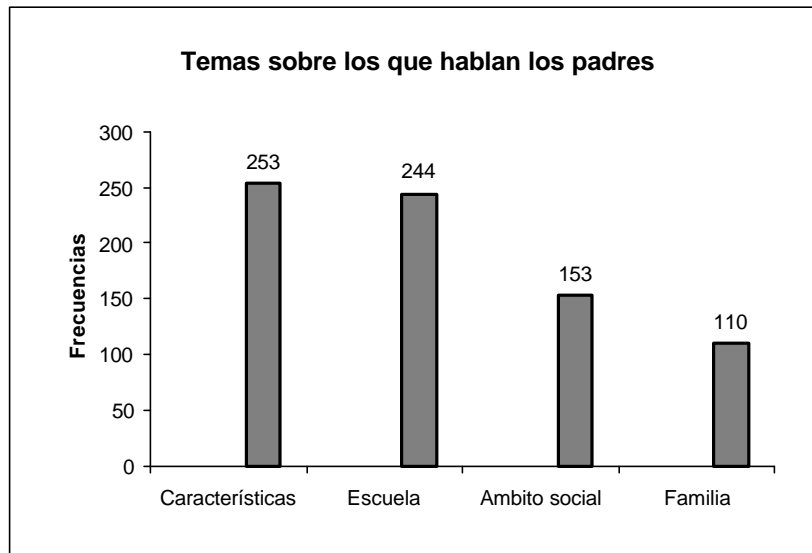
De un total de 760 intervenciones recogidas, en las escalas de observación estructurada, durante las tres sesiones en las que se utilizaron, un 72% fueron "contar experiencias", un 18% " dar consejos" y tan sólo un 10% "preguntar".

Figura 28. Escuela de padres. Modos en los que intervienen.



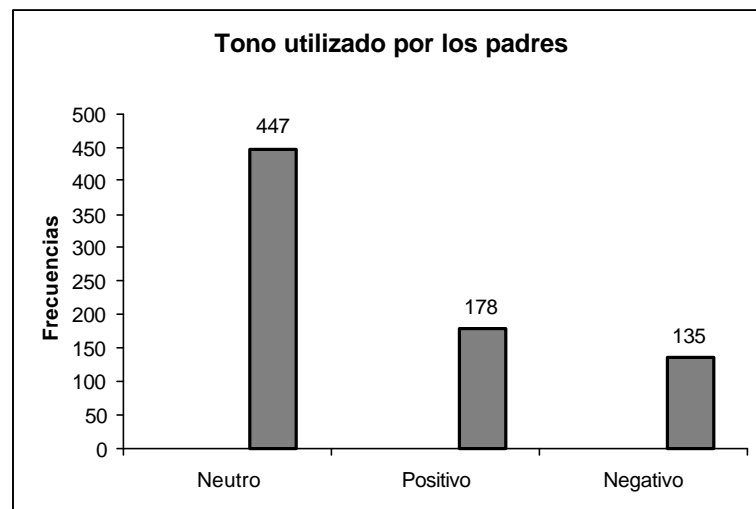
Si hacemos referencia a los temas tratados por los padres en sus intervenciones podemos decir que de las 760 intervenciones un 34% hacían referencia a las características de sus hijos, un 32% a la escuela, un 20% a la comunidad y relaciones sociales y un 14% a las relaciones familiares.

Figura 29. Escuela de padres. Temas sobre los que hablan.



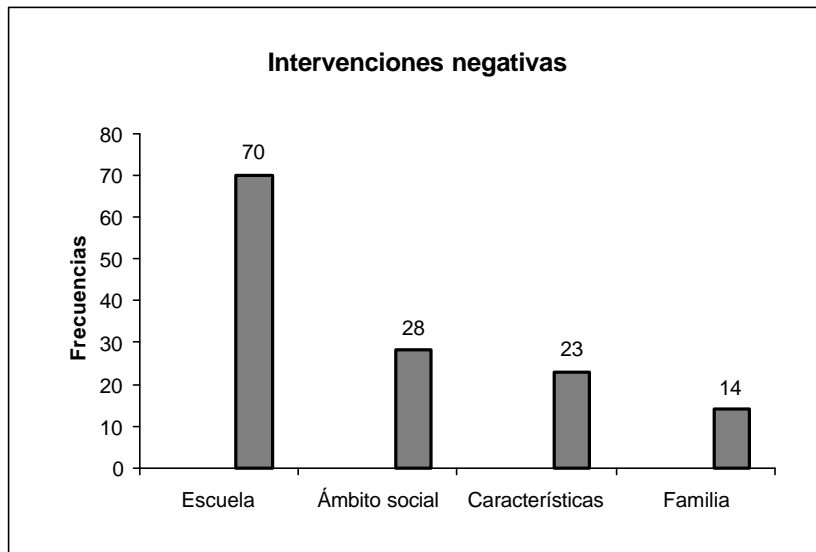
En cuanto al tono que utilizan podemos decir que de las 760 intervenciones sólo un 18% fueron negativas, siendo las restantes positivas o neutras.

Figura 30. Escuela de padres. Tono utilizado.



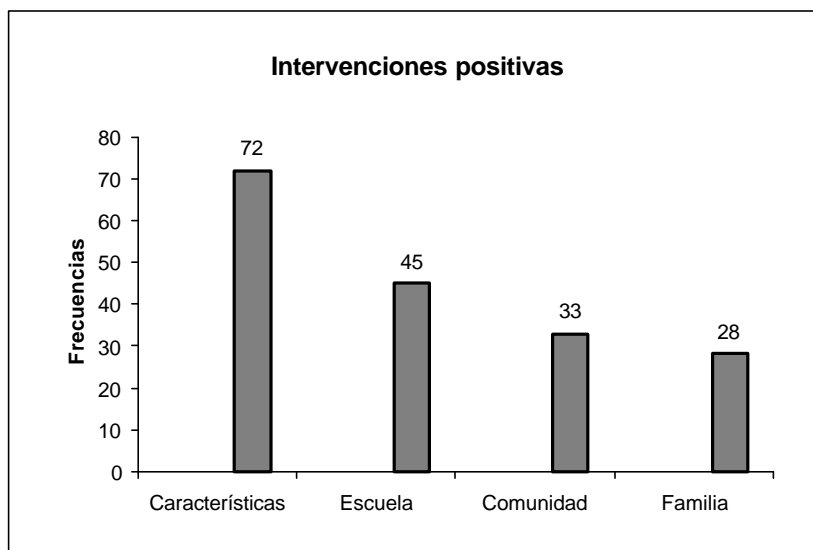
Del total de las intervenciones negativas, 135, un 52% trataron sobre temas escolares, un 21% sobre temas de relaciones sociales y comunitarias, un 17% sobre las características de sus hijos y un 10% sobre la familia.

Figura 31. Escuela de padres. Intervenciones negativas.



Del total de las intervenciones positivas 178, un 40% se refieren a las características de sus hijos, un 25% a la escuela, un 19% a la comunidad y un 16% a la familia.

Figura 32. Escuela de padres. Intervenciones positivas.





Podríamos concluir diciendo que los padres, cuando se relacionan con otros padres, más que preguntar o dar consejos les gusta contar su "experiencia".

Hablan fundamentalmente sobre las características de sus hijos y sobre la escuela y bastante menos sobre temas familiares y sociales.

Utilizan en la mayoría de los casos un tono positivo y neutro, y en un número significativamente menor intervienen de forma negativa.

Cuando utilizan un tono negativo es fundamentalmente para hablar de la escuela, y en segundo lugar de las relaciones sociales, sin embargo se quejan muy poco de las relaciones familiares.

En sus intervenciones positivas hablan fundamentalmente de las características de sus hijos.

Según estos datos parece ser que los padres con hijos superdotados cuentan fundamentalmente su experiencia y les gusta hablar sobre sus hijos de los que se sienten orgullosos, expresándose normalmente en tono positivo. También hablan bastante sobre la escuela, y el carácter de estas intervenciones tiene un tono más negativo. Los padres hablan menos de las relaciones familiares, posiblemente porque les preocupan también menos, que la escuela, y las características de sus hijos.

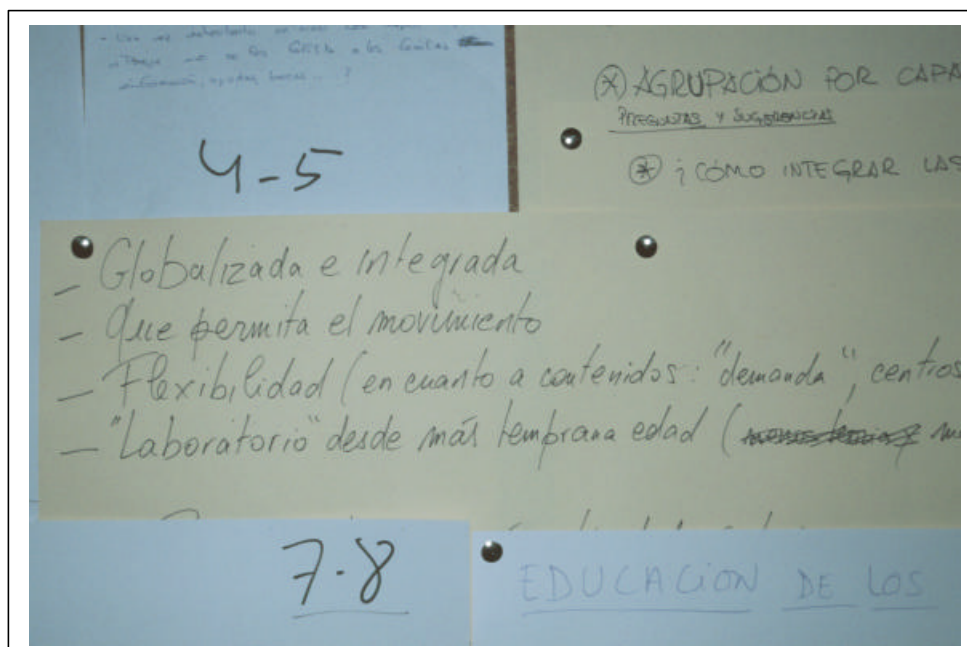
En cuanto a la participación en un 66.7% de los casos todos los participantes de los grupos intervinieron por igual, y sólo en un 33.3% de los casos la conversación fue polarizada por algunos miembros del grupo. La participación fue activa en un 95.2% de los casos y solamente en un 4.2% se consigna que costaba participar. En el 100% de los casos, los grupos entendían en qué consistía su trabajo.

### 5.4.3.8 Análisis cualitativo de las aportaciones escritas de los padres

Durante las seis sesiones de trabajo de la escuela de padres se realizaron debates en pequeños grupos, de seis a ocho personas, siguiendo el criterio de agrupamiento por edad de los hijos. En el capítulo correspondiente a la metodología de la "escuela de padres" se explica con más detalle el funcionamiento de estos grupos (Anexo 1)

En cada sesión se trabajó un tema diferente, sobre el cual se propusieron a los padres unas preguntas determinadas, sobre las que cada grupo debía reflexionar. En cada uno de los grupos existía la figura del "portavoz" un padre que recogía por escrito las conclusiones del trabajo de su grupo, y que finalmente exponía al resto de la clase colocándolas en un panel destinado para este fin. Este fue el tercer método de recogida de información utilizado en la escuela de padres: las aportaciones escritas de los padres al panel.

Figura 33. Escuela de padres. Panel de respuestas.



Al concluir cada sesión el experto, que previamente había introducido el tema, realizaba un resumen de las aportaciones expuestas por los ocho grupos de trabajo a modo de conclusiones de cada una de las sesiones.

A continuación se resumirán estas conclusiones obtenidas de cada una de las sesiones de trabajo.

#### **5.4.3.8.1 Sesión 1 – Identificación y reconocimiento**

Las reflexiones o preguntas que se prepararon para esta sesión fueron:

- ¿Son infalibles los tests de inteligencia?
- ¿Son fiables como medida de la inteligencia?
- ¿Qué aspectos de la inteligencia miden los tests?
- ¿Cómo reaccionan los padres ante la identificación de sus hijos como superdotados?

Las conclusiones de las aportaciones escritas de los padres al panel fueron:

- Los padres saben que los tests de inteligencia pueden presentar errores de medida, debido al cansancio del niño, o debido a errores humanos en su aplicación y corrección, por ello es conveniente aplicar más de un test.
- En general los padres piensan que los tests aplicados por un profesional son fiables como medida de la inteligencia.
- En cuanto a qué aspectos de la inteligencia miden, opinan que miden aspectos tradicionales de la inteligencia: matemáticos y lingüísticos, y sin embargo no miden la creatividad, o áreas como el contexto familiar y social, la motricidad, etc.

- Piensan que los tests son orientativos como medida de la inteligencia y saben que en la superdotación inciden otros factores.
- Otros padres opinan que diferentes tests miden distintas capacidades, por lo que es aconsejable utilizar más de uno.
- En cuanto a la reacción ante la identificación de su hijo como superdotado, unos dicen que crea desconcierto por el desconocimiento que inicialmente se tiene sobre la superdotación. Otros manifiestan miedo o preocupación por no "dar la talla" frente a las posibilidades del niño. También comentan que se llega a ocultar por miedo a las reacciones de la sociedad. Por último otro grupo opina que crea expectativas y aumenta la atención que se le presta al hijo.

Podríamos resumir diciendo que en general los padres no manifiestan creencias erróneas en cuanto a la identificación de sus hijos, conocen para qué sirven los tests y saben cómo deben ser utilizados para ser fiables.

Las reacciones que manifiestan ante la identificación de sus hijos superdotados: miedo a lo desconocido, a no saber cómo estimular a sus hijos, al rechazo social, aumento de expectativas y de atención hacia el hijo, habían sido ya descritas en la literatura por autores que habían trabajado este tema con familias. (Hackney, 1981)

#### **5.4.3.8.2 Sesión 2 – Desarrollo intelectual**

Las preguntas que se presentaron para el debate durante esta sesión fueron:

- Cómo ven a sus hijos intelectualmente, qué características tienen.
- Dudas y preocupaciones sobre aspectos intelectuales.

Las conclusiones obtenidas de las aportaciones escritas son:

- En cuanto a las características de sus hijos la más citadas son: gran capacidad de aprendizaje, buen dominio del lenguaje, gran curiosidad e imaginación, muy observadores, preocupaciones metafísicas, avanzan mucho en lo que les interesa, disincronía, creatividad.
- Los padres se hacen preguntas como: ¿Existen realmente diferencias en las características de estos niños, son iguales pero anticipadas, o son realmente diferentes?, ¿Tiene la mayor capacidad de elaboración de la información base orgánica a nivel de las diferentes estructuras neuronales y cerebrales?
- Les preocupa: cómo motivarles, que se aburran en clase, y el estereotipo social negativo que se tiene del superdotado.

Resumiendo podríamos decir que las descripciones que los padres hacen de sus hijos no difieren mucho de las hechas en investigaciones anteriores, ni de las realizadas en el cuestionario 2, utilizado en esta investigación y analizado con anterioridad, los padres ven a sus hijos con una gran capacidad de aprendizaje, observadores, imaginativos, sensibles a la justicia. Todas las características citadas por los padres ya lo habían sido en investigaciones anteriores, y en esta misma con otro instrumento de medida.

En cuanto a las preguntas que los padres se hacen, indican que quieren comprender el porqué sus hijos razonan mejor que otros niños.

Las preocupaciones que manifiestan: cómo motivarles, que se aburran en clase, el estereotipo social negativo, citadas en otros estudios, y en el análisis inicial de necesidades de este estudio, y también en los análisis de datos de la observación estructurada y cuestionario 2.

#### **5.4.3.8.3      *Sesión 3 – Desarrollo emocional***

Durante la tercera sesión se plantean las siguientes preguntas:

- Cómo ven a sus hijos emocionalmente, qué características tienen.
- Dudas y preocupaciones sobre aspectos emocionales.

Las conclusiones obtenidas de las aportaciones escritas son:

- En cuanto a las características más citadas de sus hijos son: sentido elevado de justicia social, sentido del humor, cuestionan la autoridad adulta y facilidad de relacionarse con el adulto.
- Los padres se hacen preguntas como: ¿cómo manejar la testarudez? ¿Son los niños superdotados más propensos a depresiones?
- Les preocupa: la soledad de sus hijos debido a problemas de carácter y de relaciones interpersonales, el hecho de que se sientan diferentes, y los problemas de disciplina.

En general, de nuevo, las características citadas coinciden también con las citadas anteriormente por la literatura, y con las citadas en las preguntas al cuestionario 2 de este estudio.

#### **5.4.3.8.4      *Sesión 4 – Desarrollo físico***

Durante la cuarta sesión se plantean las siguientes preguntas:

- Cómo ven a sus hijos en aspectos psicomotrices, qué características tienen.
- Dudas y preocupaciones sobre aspectos psicomotrices.

Las conclusiones obtenidas de las aportaciones escritas son:

- En cuanto a características físicas los padres citan como las más frecuentes: cautos y precavidos a la hora de realizar actividades físicas que puedan entrañar riesgo, activos físicamente, precoces al caminar, necesitan pocas horas de sueño, torpes en deportes colectivos sin embargo hábiles en deportes individuales, buena motricidad en el manejo de instrumentos, existen extremos en el deporte desde los torpes hasta los brillantes que destacan y sienten pasión por el deporte.
- Entre las preguntas que se hacen los padres están: ¿existe relación entre hiperactividad y superdotación? ¿Pueden afectar los problemas en el ámbito motor al desarrollo cognitivo e intelectual? ¿Existen escalas que midan el desarrollo motor por edades? ¿Cómo se puede potenciar o motivar el deporte? ¿Existe relación entre desarrollo motor e intelectual?
- En cuanto a las demandas y preocupaciones de los padres destacan: cómo motivar el desarrollo psicomotor, potenciar en los colegios los deportes individuales no sólo de grupo, y apoyarles en deportes de su gusto.

#### **5.4.3.8.5 Sesión 5 – Respuestas educativas y sociales**

Durante la quinta sesión se plantean las siguientes preguntas:

- Propuestas de educación para sus hijos.
- Dudas y preocupaciones sobre la educación.

Las conclusiones obtenidas de las aportaciones escritas son:

- En cuanto a cómo les gustaría que fuese la educación de sus hijos las conclusiones más citadas son: en general los padres prefieren que sea integrada en la escuela, pero un grupo de padres también sugirió la opción de que los padres puedan elegir entre colegios especiales o integración en colegios normales, agrupamientos por habilidad e intereses más que por edad, personalizada,

integral no solamente centrada en la adquisición de conocimientos, con más actividades prácticas, flexible, con profesionales preparados.

- Las dudas y preocupaciones que los padres plantean hacia el sistema educativo son: mayor comunicación e información entre padres y profesores, ¿cómo integrar las distintas necesidades educativas dentro del horario escolar? ¿Cómo motivar a los niños con bajo rendimiento escolar?, el aburrimiento en clase de los niños, necesidad de adaptaciones curriculares en los colegios, falta de formación del profesorado, burocracia y lentitud en el diagnóstico escolar, actividades de enriquecimiento no de repetición, los niveles de enseñanza de la ESO son muy bajos para estos niños.

#### **5.4.3.8.6 Sesión 6 – Relaciones familiares. Grupos de apoyo**

Durante la sexta sesión se plantean las siguientes preguntas:

- Reflexión sobre las expectativas hacia los hijos.
- Frase o "slogan" para difundir las necesidades del alumno superdotado.

Las conclusiones obtenidas de las aportaciones escritas son:

- Sobre las expectativas que tienen para sus hijos, los padres piensan que ellos influyen lo quieran o no, pero que se debe también respetar los intereses de sus hijos. Esperan de sus hijos un buen nivel cultural, autosuficiencia, estabilidad emocional, integración social y que no sea el "número 1" a cualquier precio. Piensan que es importante prestarles atención y cariño, y tener en cuenta sus necesidades, sin intentar redimir sus frustraciones con el éxito de sus hijos.

En general no parecen existir en estas conclusiones demandas injustificadas hacia los logros de los hijos. Los padres esperan que sus hijos se desarrollen tanto en el ámbito



intelectual como en el social, de nuevo, el área familiar no parece resultar ser la más problemática.

Las frases propuestas como eslogan para difundir y dar a conocer las necesidades y características de los niños superdotados fueron ocho, éstas fueron votadas para ver cual era la que más gustaba, en orden de votos el resultado fue el siguiente.

1. "Abre las puertas a mentes abiertas"
2. "En las diferencias está la riqueza"
3. "Ellos también son el futuro"
4. "¡No somos perfectos os necesitamos!"
5. "Educación también para los más inteligentes"
6. "Inteligentes sí... pero felices"
7. "Educación inteligente: futuro de la humanidad"
8. "Somos capaces, ayúdanos a crecer"

En general en estas frases los padres expresan y piden apoyo para que sus hijos se desarrollen adecuadamente sin trabas y con la comprensión social que necesitan y merecen.

### **5.4.3.9 Resumen y conclusiones**

Uno de los objetivos del Estudio II - Escuela de padres, ha sido la recogida de información de las familias participantes, para conocer mejor sus características y opiniones.

Con este fin se usaron tres instrumentos de medida diferentes, utilizando el método de triangulación, para garantizar la validez y fiabilidad de los datos obtenidos.

Estos instrumentos de medida han recogido gran cantidad de información sobre estas familias en las tres áreas en las que se centra este trabajo de investigación: relaciones familiares, relaciones sociales y relaciones con la escuela.

A continuación se resumen las conclusiones más importantes sobre estas áreas, que nos aportan datos de gran interés para el conocimiento y orientación de estas familias.

Los datos demográficos analizados: número de hijos, lugar que ocupa el hijo superdotado entre los hermanos, educación y profesión de los padres, siguen la misma tendencia que en investigaciones anteriores, se trata de familias pequeñas dos hijos de media, el hijo superdotado es el mayor o hijo único en una proporción alta y el nivel educativo y social de los padres es más alto que la media.

El análisis del clima familiar presenta familias con pocos conflictos en general. Este dato se ha repetido durante toda la investigación, tanto en el Estudio I, como en los datos recogidos en el cuestionario 2 sobre clima familiar, en los datos de la escala de observación estructurada donde las relaciones familiares no parecen ser un tema prioritario para estos padres, y en las aportaciones escritas al panel donde las opiniones de los padres sobre aspectos familiares son bastante positivas. El estudio de Pérez y Domínguez (2000) también aporta esta conclusión de ausencia de conflictos familiares.

A los padres les gusta hablar sobre las características de sus hijos y lo hacen en un tono positivo, pues se sienten muy orgullosos de ellos. Este dato también se repite a lo largo de toda la investigación. En general las características que mencionan de sus hijos coinciden con las que aportan investigaciones anteriores.

La lectura parece ser la afición más elegida por los niños de alta capacidad intelectual, según sus padres, es curioso que los datos obtenidos en este estudio, en cuanto a aficiones, coincidan exactamente con los obtenidos en estudios anteriores. Se podría pensar que las diferencias culturales pueden influir en el tipo de aficiones que los niños eligen.

En cuanto a las opiniones que los padres tienen sobre la identificación de sus hijos, se puede comprobar que son bastante realistas y que han recibido buena información en el momento del diagnóstico. Los padres conocen el significado de los tests y saben lo que miden. Estos datos se repiten también en los diferentes instrumentos de medida utilizados en esta investigación. En las aportaciones escritas al panel, los padres manifiestan su sentimiento de duda y responsabilidad ante la identificación de sus hijos, sentimientos normales, pero a los que se debe dar respuesta, éstos habían sido ya descritos en investigaciones anteriores.

Quizás las áreas que los padres viven de una forma más "intensa" sean el área social y escolar.

En la primera los padres manifiestan su preocupación por el desconocimiento social de la superdotación y la proliferación de estereotipos negativos, les preocupa que sus hijos no encajen bien socialmente debido tanto a la falta de comprensión por parte de la sociedad, como a la falta de habilidades sociales, que en un porcentaje considerable (alrededor de un 40%), estos chicos tienen según la opinión de sus padres.

En cuanto a la educación los padres manifiestan su descontento por la falta de medidas educativas destinadas a

estos alumnos, debido a ello muchos se aburren en la escuela y pueden llegar a desmotivarse, incluso a fracasar. Los padres viven de forma muy intensa este posible fracaso escolar de sus hijos, ya que éste sería debido más a factores externos, como la falta de recursos contra lo que muchos sienten poco pueden hacer. En general las familias optan por una educación integradora pero adecuada a las necesidades de sus hijos.

Los análisis realizados sobre diferencias por sexo y edad, vuelven a arrojar datos muy parecidos a los obtenidos en el Estudio I, parece ser que los chicos, según los padres, se aburren más en el colegio que las chicas y también sacan peores notas. En cuanto a la edad los mayores sacan peores notas que los más pequeños.

La hipótesis sobre la relación entre la formación de los padres y su conocimiento sobre superdotación, queda claramente comprobada. Los padres más formados saben más, y además también se demuestra que existe una relación significativa entre su formación y las notas de sus hijos, los padres más formados tienen hijos que consiguen mejores calificaciones. Este resultado apoyaría plenamente la importancia de la formación y orientación a los padres.

La relación entre el tipo de escuela al que asisten sus hijos y el nivel de satisfacción de los padres con el colegio, ofrece resultados interesantes sobre los que se debería seguir investigando. Parece ser que los niños que menos se aburren, según sus padres, son los que asisten a centros públicos, sin embargo en estos centros los padres sienten que existen más problemas en el sistema educativo ordinario para estos alumnos.

Concluyendo podríamos decir que las áreas social y escolar son en las que los padres manifiestan más preocupaciones, y que la formación a padres es un buen instrumento tanto para ayudarles a comprender y resolver mejor sus necesidades, como para facilitar el desarrollo de sus hijos, objetivo último de nuestra experiencia de formación a padres.



**Estudio III:  
“Evaluación de la escuela de padres”  
(2000)**



## **5.5 Estudio III – “Evaluación de la escuela de padres”**

### **5.5.1 Objetivos e hipótesis**

Los objetivos de la evaluación de la escuela de padres son:

- Analizar diferentes aspectos del proceso de formación llevado a cabo: claridad e interés de las explicaciones, relaciones grupales y conocimientos aprendidos. Interesa ante todo conocer cual es el punto de vista de los asistentes para saber cual ha sido la eficacia de las sesiones formativas, y también para poder mejorar en sucesivas ocasiones.
- Comprobar si el análisis que los padres realizan de esta experiencia de formación es similar a otros análisis realizados en investigaciones anteriores referentes al tema. Normalmente la evaluación que los padres hacen sobre la formación recibida es muy positiva (Wolf, 1989; Strom, Jonson, Strom y Strom, 1992; Peterson, 1989; Webb y DeVries, 1998)

A continuación se formula la hipótesis que responde a los objetivos anteriormente propuestos:

Hipótesis 11 - Como en estudios anteriores, una proporción alta de padres (75% o más) realizará una evaluación positiva, reflejada en la expresión de sus opiniones, sobre la formación recibida.

### **5.5.2 Método**

#### **5.5.3.1 Participantes**

Los participantes son las familias asistentes a la escuela de padres cuyas características fueron ya explicadas anteriormente en el estudio II.



### **5.5.3.2 Instrumento de medida**

Para evaluar la eficacia de la escuela de padres se utilizó un cuestionario de evaluación de la formación recibida (Anexo 5)

Este cuestionario consta de dos partes diferentes:

La primera con cuatro preguntas que recogen información cuantitativa con items que utilizan el modelo de escala de Likert, y que tratan sobre la claridad, interés, clima y conocimientos aprendidos.

La segunda parte está dedicada a recoger datos de carácter cualitativo, se trata de 6 preguntas abiertas, cuyo objetivo es recoger información, tanto sobre aquellos aspectos más interesantes del curso, como sobre aquellos que menos han gustado.

Este cuestionario está basado en otros similares que se utilizan para evaluar la calidad y efectividad de los cursos de formación. Es de carácter anónimo pues interesa, ante todo, la sinceridad en las respuestas.

A continuación se analizarán los datos obtenidos de este cuestionario sobre la evaluación recibida por las familias con hijos superdotados.

### **5.5.3.3 Procedimiento**

Los datos de los cuestionarios recogidos se introdujeron en el programa "SPSS versión 10" para la realización de un análisis descriptivo de los resultados.

## **5.5.3 Análisis de los resultados**

### **5.5.3.1 Hipótesis 11**

Hipótesis 11 - Evaluación de la formación. Como en estudios anteriores, una proporción muy alta de padres (75% o

más) realizará una evaluación positiva de la formación recibida.

En investigaciones anteriores, (Wolf, 1989; Strom, Jonson, Strom y Strom, 1992; Peterson, 1989; Webb y DeVries, 1998) se citan las siguientes opiniones de las familias que han recibido formación sobre superdotación:

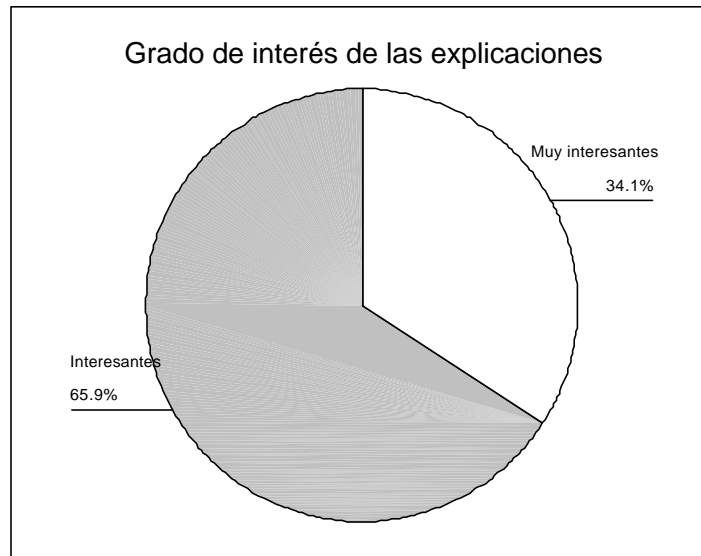
- Las familias siempre realizan una valoración general de la experiencia formativa como muy positiva.
- Les ayuda a comprender el concepto de superdotación, lo que repercute en unas mejores relaciones con sus hijos.
- Hace que los padres se sientan más seguros sobre como educar a sus hijos y a comprenderles mejor.
- Anima a los padres a asociarse y unirse con otros padres, para compartir sus experiencias y para demandar una educación mejor para sus hijos.

A continuación se analizarán si las opiniones de los padres asistentes a nuestra "escuela de padres" son también positivas y similares a las anteriores.

En el análisis descriptivo, las respuestas a los items de la primera parte del cuestionario fueron examinadas, calculándose la distribución de frecuencias y medias de cada una de ellas, tabla 35. También se realizaron gráficos para que los resultados pudieran ser visualizados y así facilitar el análisis de los mismos, figuras 33, 34, 35 y 36.

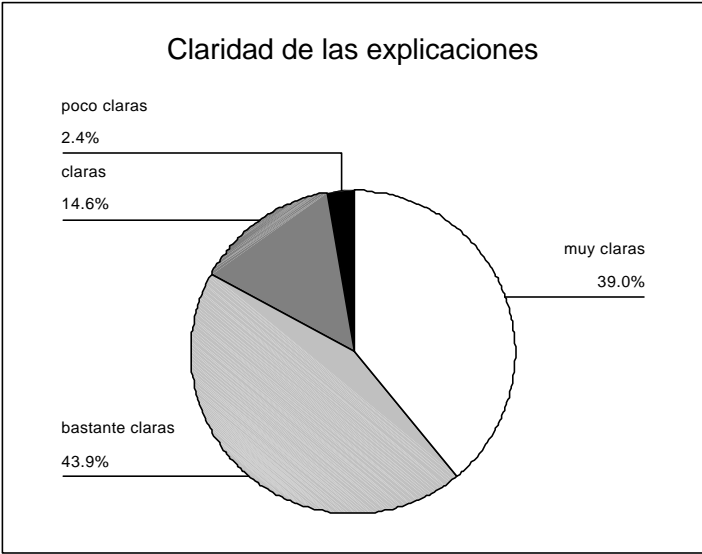
El grado de interés de las explicaciones es calificado por los asistentes como interesante o muy interesante, ningún asistente calificó las explicaciones como aburridas o pasables.

Figura 34. Escuela de padres. Grado de interés de las explicaciones.



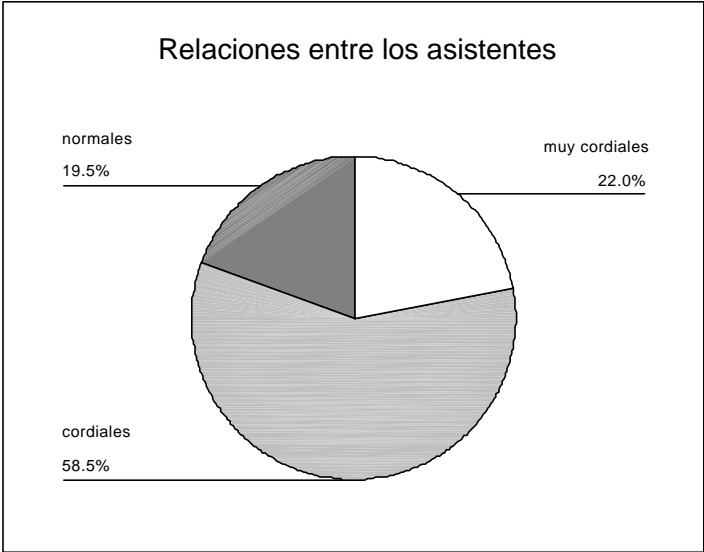
Sólo un 2.4% de la muestra considera las explicaciones "poco claras", el resto un 97.6% las considera claras o muy claras, por lo que podemos concluir que los participantes piensan que las explicaciones se realizaron con un grado de claridad suficiente o satisfactorio.

Figura 35. Escuela de padres. Grado de claridad de las explicaciones.



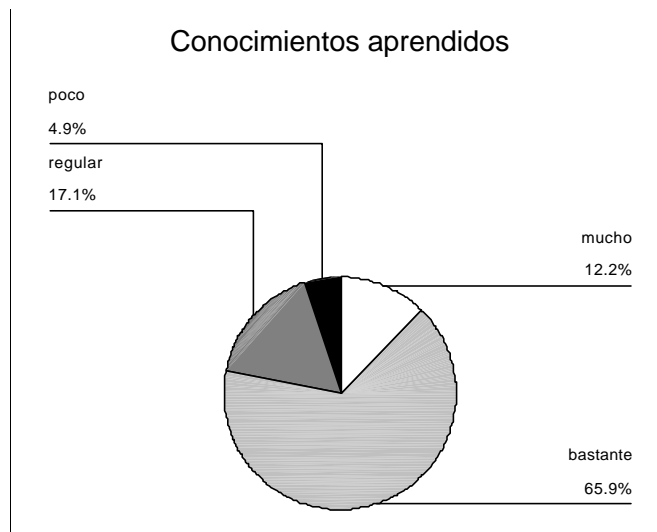
Ningún asistente calificó las relaciones entre el grupo como frías o muy frías existiendo un alto porcentaje que opinan que las relaciones fueron cordiales o muy cordiales, concluyéndose que el clima creado entre los padres fue positivo.

Figura 36. Escuela de padres. Relaciones entre los asistentes.



Un alto porcentaje de padres 78% opinan que aprendieron bastante o mucho, y un 22% opinan que aprendieron poco o regular. Es posible que los padres que ya tenían una buena formación al comenzar la escuela, un 26%, necesitaran conocimientos más avanzados que los propuestos en esta experiencia de formación, que tiene un carácter de introducción en el tema. De todos modos podemos concluir que los resultados obtenidos son satisfactorios ya que un 78% de las familias opinan que han aprendido mucho o bastante.

Figura 37. Escuela de padres. Conocimientos aprendidos.



La evaluación que se realiza de la escuela de padres en cuanto a la claridad y el interés de los conocimientos impartidos, así como en cuanto a las relaciones entre los asistentes y el grado de formación adquirida es muy positiva en todos los casos.

A continuación se analizan las preguntas abiertas correspondientes a la segunda parte de este cuestionario de evaluación, que consistían sobre los aspectos que más han gustado y los que menos de la escuela de padres.

En cuanto a la pregunta cinco del cuestionario, "comente una o dos ideas sugeridas durante el curso que le hayan parecido especialmente interesantes para usted y su familia" se citan por orden de frecuencia, de más a menos interesantes, las siguientes:

- El aprender a comprender más a mi hijo.
- El tema del autocontrol y el establecimiento de reglas tratado en las relaciones familiares.
- El desarrollo emocional de los niños superdotados.
- El análisis de las relaciones entre el niño de altas capacidades y su entorno escolar, grupo de amigos y familiares.
- El material entregado para el curso.

Por unanimidad todos los padres recomendarían este curso a otros ya que les ha parecido interesante y claro.

Lo que más les ha gustado a los padres esta experiencia de formación en orden de importancia es:

- Poder contactar con más padres que tienen hijos con características similares y comprobar que existe una problemática común, esto les ayuda a sentirse menos solos. Un 74% de los padres citan esta característica como una de las más importantes de la "escuela de padres"
- En segundo lugar se citan las conferencias de los profesionales que han resultado interesantes y claras.
- En tercer lugar se cita la posibilidad de plantear todas las dudas que surgen a las familias.
- Por último se cita las pautas con las que poder mejorar la relación con sus hijos, haciendo así que lleguen a ser más felices.

En la pregunta "existe algún tema no tratado del que le hubiera gustado hablar", en general los padres piensan que

no, pero sí les gustaría profundizar más en los temas tratados, ya que consideran que se necesitaría más tiempo. También hay padres que apuntan la posibilidad de promover en el aula algún tipo de dinámica para interiorizar mejor lo aprendido.

En cuanto a lo que menos les ha gustado de la escuela de padres, por orden de importancia se citan los siguientes puntos:

- Falta de tiempo tanto para la explicación de los ponentes como para la puesta en común final.
- A veces las explicaciones se han dado en planos muy teóricos y sería necesario hacerlas más prácticas.

### **5.5.3.2 Resumen y conclusiones**

Resumiendo podríamos concluir que en nuestra escuela de padres también se han confirmado todos los resultados de investigaciones anteriores:

- *"Las familias siempre realizan una valoración general de la experiencia formativa como muy positiva."* El 78% de los asistentes afirma que los conocimientos aprendidos han sido muy interesantes.
- *"Les ayuda a comprender el concepto de superdotación, lo que repercute en unas mejores relaciones con sus hijos."* La conclusión citada con más frecuencia por los pares es que la escuela les ha ayudado a comprender mejor a su hijo.
- *"Hace que los padres se sientan más seguros sobre como educar a sus hijos y a comprenderles mejor."* La segunda conclusión que los padres citan como más importante es el tema de las relaciones familiares y establecimiento de reglas.
- *"Anima a los padres a asociarse y unirse con otros padres, para compartir sus experiencias y para demandar*

*una educación mejor para sus hijos.”* Lo que más le ha gustado de manera unánime es la posibilidad de contactar con otros padres y comprobar que no están tan solos.

Resumiendo podríamos concluir que la evaluación que los padres hacen de la escuela, como en investigaciones anteriores, es muy positiva, tanto por la información recibida, como por las dinámicas de grupo propuestas valorando mucho la oportunidad de contacto con otros padres, confirmándose así la hipótesis 11 de este estudio.

No obstante los padres necesitan profundizar más sobre la información recibida tanto en aspectos no tratados en el programa de este curso, como en dinámicas que ayuden a que los contenidos transmitidos puedan llevarse a la práctica.

Pensamos que los objetivos de la “escuela de padres” han sido satisfechos, y que se podrían proponer otros programas más avanzados para los padres que hayan ya realizado este primer curso.

Tabla 37

Escuela de padres. Resultados del cuestionario de evaluación.

| <b>Item</b> | <b>Media</b> | <b>Moda</b> | <b>Mediana</b> | <b>Desviación típica</b> |
|-------------|--------------|-------------|----------------|--------------------------|
| 1           | 1.66         | 2           | 2              | .48                      |
| 2           | 1.80         | 2           | 2              | .78                      |
| 3           | 1.98         | 2           | 2              | .65                      |
| 4           | 2.15         | 2           | 2              | .69                      |





**Estudio IV:**  
**“Evaluación a medio plazo de la escuela de padres”**  
**(2001)**



## **5.6 Estudio IV – “Evaluación a medio plazo de la escuela de padres” (2001)**

### **5.6.1 Objetivos e hipótesis**

Transcurrido un año después de realizar la “escuela de padres”, se volvió a contactar por carta con las familias participantes en la misma, con el objetivo de que contestasen a un cuestionario para comprobar los efectos a medio plazo de la formación recibida.

Para la recogida de datos del Estudio IV se preparó el cuestionario 4 “Análisis de la formación a medio plazo” (Anexo 6), versión resumida del cuestionario 2, con algunas preguntas adicionales que hacen relación directa a la experiencia de la “escuela de padres”.

Los objetivos del Estudio IV son:

- Realizar un análisis descriptivo de las respuestas a este cuestionario.
- Comparar los resultados a medio plazo de la formación a padres, con resultados obtenidos por investigaciones anteriores.
- Comparar los resultados de este cuestionario 4, con los del cuestionario 2 (pasado al inicio de la escuela de padres) para ver si existen diferencias significativas en las respuestas de los padres.

A continuación se formulan las hipótesis que responden a los objetivos anteriormente propuestos:

Hipótesis 12 - Resultados de la formación. Como se demuestra en otras experiencias de formación a padres (Wolf, 1989; Strom, Jonson, Strom y Strom, 1992; Peterson, 1989; Webb y DeVries, 1998), las familias que asistieron a la “escuela de padres”, mantienen una visión realista y no

estereotipada sobre la superdotación, conocen las opciones educativas destinadas a sus hijos y saben como ayudarles.

Hipótesis 13 - Conocimientos a medio plazo. Se espera encontrar diferencias significativas entre los conocimientos mostrados por los padres al inicio de la escuela y los mostrados pasado un año de la realización de la misma. Se presupone que los padres tendrán más conocimientos al cabo de un año que al inicio de la formación, existiendo una diferencia significativa.

## 5.6.2 Método

### 5.6.2.1 Participantes

Se contactó con las 51 familias asistentes a la escuela de padres, bien a través de una carta o bien a través del "Programa Estrella" al que asiduamente seguían asistiendo sus hijos. De las 51 familias contactadas, 40 respondieron al cuestionario enviado. En la tabla 36 se puede comprobar la proporción de padres del "Programa Estrella" y de otras asociaciones, que contestaron a este cuestionario.

Tabla 38

Evaluación a medio plazo. Familias participantes.

| CARACTERÍSTICAS DE LAS FAMILIAS           |    | TOTAL |
|---|----|-------|
| Familias programa "Estrella"              | 23 |       |
| Familias de otras asociaciones            | 17 | 40    |
| Número total de cuestionarios contestados |    | 40    |
| Número total de familias participantes    |    | 40    |

### **5.6.2.2 Instrumentos de medida**

El instrumento de medida utilizado fue el cuestionario 4 (Anexo 6) que contiene un resumen de las preguntas más significativas del cuestionario 2, y además otras que hacen relación directa a sus opiniones sobre la escuela de padres.

El cuestionario 4 consta de dos partes, una con 18 items de carácter cuantitativo, tipo escala de Likert, y otra con 4 preguntas abiertas de carácter cualitativo.

Este cuestionario está basado en los utilizados anteriormente en este mismo estudio.

A continuación se analizarán los datos obtenidos de este cuestionario tanto de carácter cuantitativo como cualitativo.

### **5.6.2.3 Procedimiento**

Los datos de las encuestas recogidas se introdujeron en el programa "SPSS versión 10" para su análisis estadístico. Se utilizaron estadísticos de carácter descriptivo para analizar las características de la muestra, así como la prueba "U" de Mann-Whitney para determinar si se habían producido cambios significativos en los conocimientos de los padres, desde el inicio de la escuela, a un año después de recibir formación.

## **5.6.3 Análisis de los resultados**

### **5.6.3.1 Hipótesis 12**

Hipótesis 12 - Resultados de la formación. Como se demuestra en otras experiencias de formación a padres (Wolf, 1989; Strom, Jonson, Strom y Strom, 1992; Peterson, 1989; Webb y DeVries, 1998), las familias que asistieron a la "escuela de padres", mantienen una visión realista y no

estereotipada sobre la superdotación, conocen las opciones educativas destinadas a sus hijos y saben como ayudarles.

Los análisis realizados a continuación valoran la frecuencia de las diferentes respuestas de cada familia en cada uno de los items.

En el análisis descriptivo, las respuestas a los items de la primera parte del cuestionario fueron examinadas, calculándose las medias y desviaciones típicas de cada una de ellas, tabla 37, e identificándose las relativamente altas o bajas. También se realizaron gráficos para que los resultados pudieran ser visualizados y así facilitar el análisis de los mismos, figura 37.

Al igual que hicimos con el cuestionario anterior, para analizar las respuestas se decidió unir las respuestas falso y poco creíble, como "No", y las respuestas cierto, bastante cierto y totalmente cierto como "Sí", interpretándose también las respuestas en los extremos cuando son mayoritarias.

Si analizamos las respuestas de los padres, al cuestionario 4, sobre las características de sus hijos, podemos extraer las conclusiones que se resumen a continuación.

Un 83.3% de los padres piensa que la superdotación se puede diagnosticar a edades tempranas, quizás sea lógico que estos padres piensen así, ya que en la mayoría de los casos, son ellos mismos los que han acudido a profesionales para realizar un diagnóstico de sus hijos, debido a que sus características han sido especialmente llamativas en el entorno familiar. Los padres se dan cuenta de que estos niños son diferentes ya desde muy pequeños, realizando tareas sorprendentes cuando se tiene en cuenta su edad.

Un 62.5% piensan que es falso que el niño superdotado sea competente en todas las áreas de aprendizaje, muchos padres saben que ser superdotado, no implica "destacar en todo".

La opinión de los padres está más dividida en el ítem sobre "el nivel de competencia alto durante toda la vida", un 47.2%, aproximadamente la mitad de la muestra, opina que la superdotación implica un nivel de competencia alto durante toda la vida.

Es lógico que muchos padres piensen que "la competencia" de sus hijos se mantiene, si entendemos esta como inteligencia, la inteligencia es supuestamente innato, y no parece fácil que pueda desaparecer. Sin embargo si observamos las respuestas al ítem 17 "un cociente intelectual alto garantiza el éxito escolar y profesional", un 87.5% de los padres contestan que no. Esto quiere decir que los padres pueden pensar que sus hijos tienen una competencia alta o que son inteligentes, pero su opinión es realista al asumir que solamente esta cualidad no es suficiente para garantizar el éxito en la vida. Opinión que ya había sido expuesta por los padres en los Estudios I y II de esta investigación.

Un 72.5% de la muestra opina que es falso que los niños superdotados sean todos muy parecidos entre sí, los padres saben que aunque como grupo se podría afirmar que tienen algunas características comunes que los diferencian de los alumnos de la media, sin embargo cada uno de ellos tienen personalidades, capacidades, intereses, y entornos educativos distintos, lo que les hace ser muy diferentes entre sí.

Un 70% opina que los niños superdotados tienen muchas posibilidades de relacionarse mal con sus compañeros. Aunque no se puede presuponer que los niños superdotados sean poco sociables, mito que no es cierto, sin embargo tienen en general aficiones más solitarias, y por su disincronía pueden



tener problemas de relación con sus iguales. Este hecho también queda reflejado en la opinión de los padres pues un alto porcentaje piensa que estos niños pueden tener problemas a la hora de relacionarse. Esta opinión de los padres también fue expresada en los dos estudios anteriores.

En cuanto al mito de la "torpeza física", un 77.5% de los padres opinan que no tienen porque ser torpes físicamente, de hecho y como también se demostró en el cuestionario anterior, existe un alto porcentaje de niños superdotados intelectualmente que también destacan en actividades deportivas.

Si analizamos las respuestas a los items sobre relaciones familiares, podemos observar, como después de haber recibido formación, un 83.7% de los padres dicen haber hablado más con su pareja sobre la educación de sus hijos. Un 95% son conscientes de que sus hijos deben de tener los recursos necesarios para salir adelante. Un 92.5% dicen saber ayudar a sus hijos con sus tareas del colegio, y un 97.5% se sienten más seguros sobre como educarles. En cuanto a la capacidad de resolver conflictos familiares un 92.3% se consideran capaces de resolverlos.

Las respuestas a los items de carácter escolar también demuestran que los padres están concienciados sobre la importancia de la buena comunicación familia-escuela, un 97.5% de la muestra lo piensa, un 95% considera que el profesor debe conocer que su hijo es superdotado y un 85% cree importante escuchar las opiniones del profesor sobre sus hijos.

Un 97.4% conoce las opciones educativas destinadas a los alumnos de alta capacidad intelectual, porcentaje mucho más alto que cuando se inició la escuela de padres.

Sin embargo a pesar de que los padres sientan que es importante la comunicación con la escuela, un 82.5% piensan

que las personas superdotadas van a encontrar siempre problemas en el sistema educativo ordinario, quizás debido a ello un alto porcentaje, 82.5%, opina también que sus hijos tienen muchas posibilidades de fracasar en la escuela.

Después de realizar este análisis descriptivo podemos concluir que al igual que en experiencias de formación anteriores, los padres de nuestra experiencia, siempre en porcentajes muy altos, >70%, después de un año de recibir la formación:

- Comprenden mejor la superdotación y no mantienen mitos o estereotipos.
- Se sienten más seguros sobre como educar a sus hijos y a comprenderles mejor.
- Son conscientes de la importancia de la comunicación abierta con la escuela.
- Conocen mejor las opciones educativas, lo que les ayudará a tomar decisiones relativas a la educación de sus hijos.

Podríamos concluir por tanto confirmando la hipótesis 12 de esta investigación.

Figura 38. Evaluación a medio plazo. Análisis de las opiniones de los padres sobre superdotación.

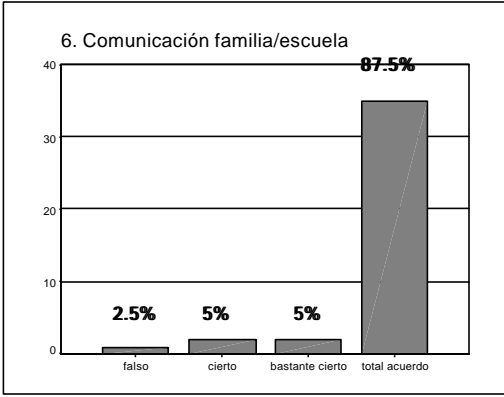
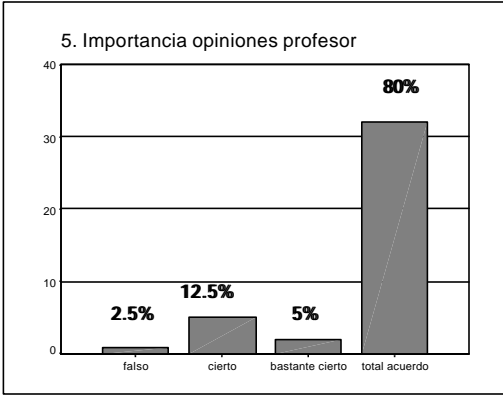
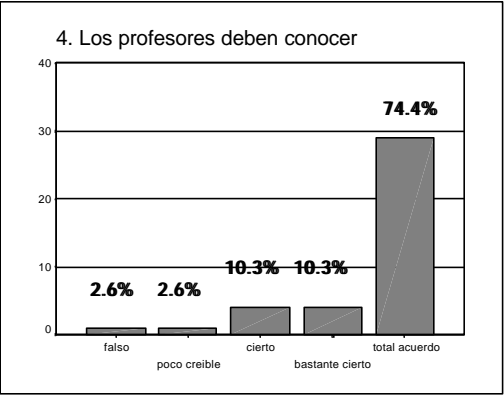
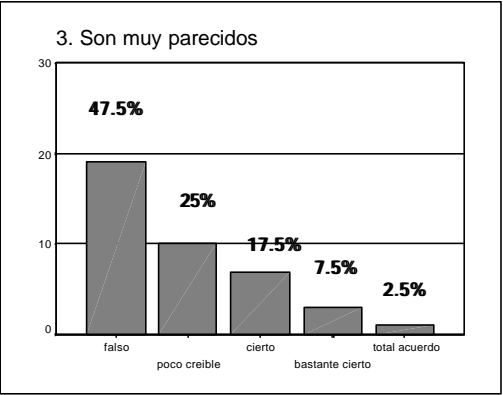
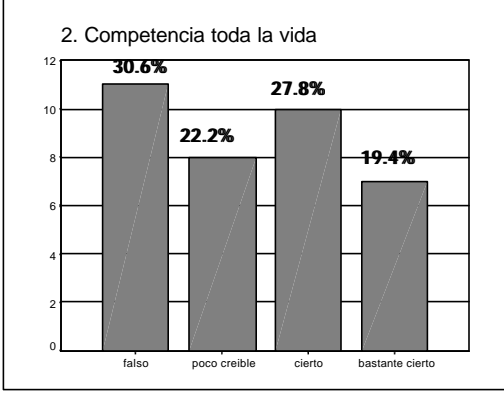
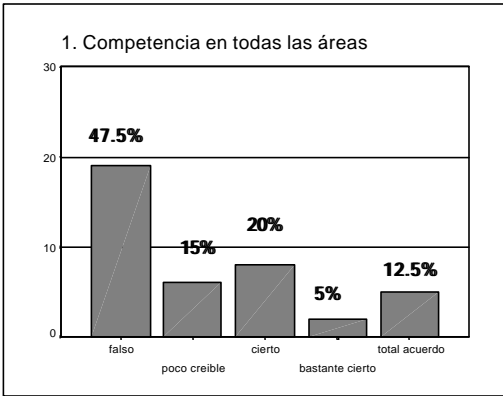


Figura 38. Evaluación a medio plazo. Análisis de las opiniones de los padres sobre superdotación. (continuación)

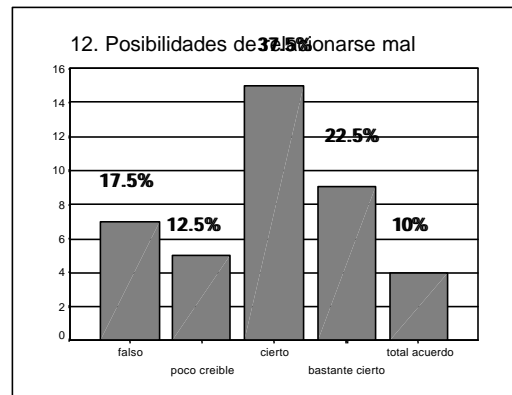
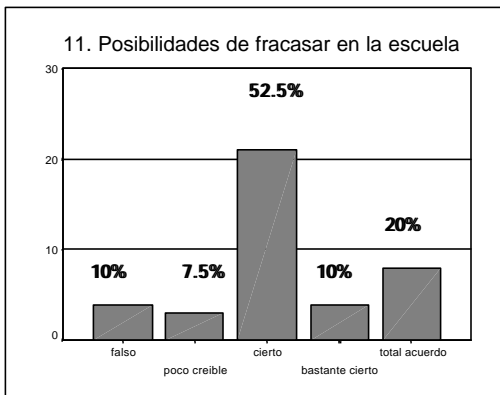
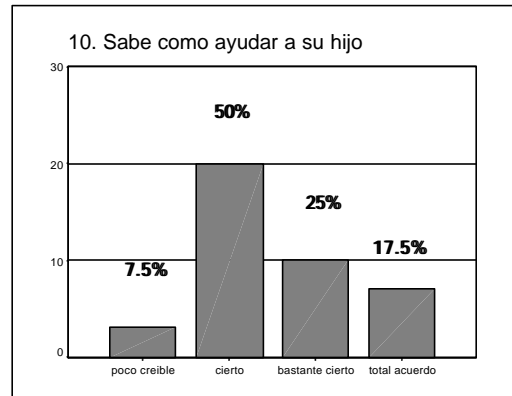
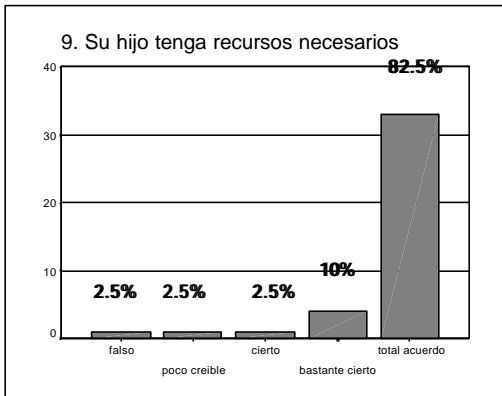
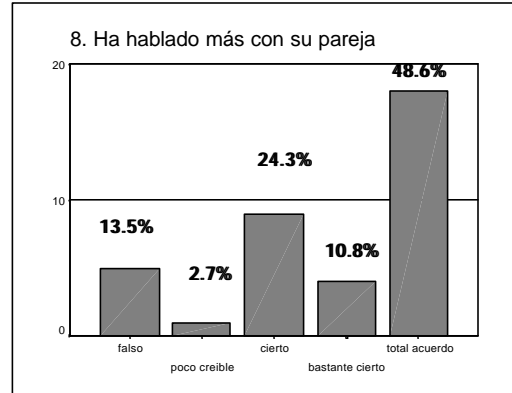
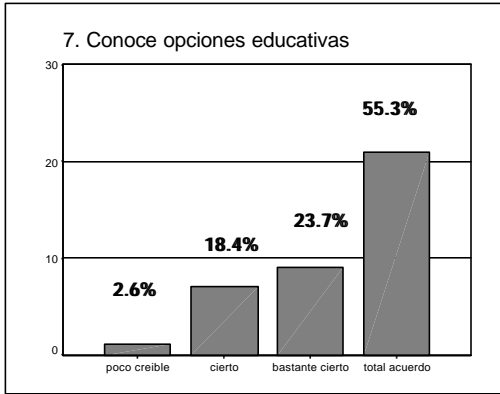


Figura 38. Evaluación a medio plazo. Análisis de las opiniones de los padres sobre superdotación. (continuación)

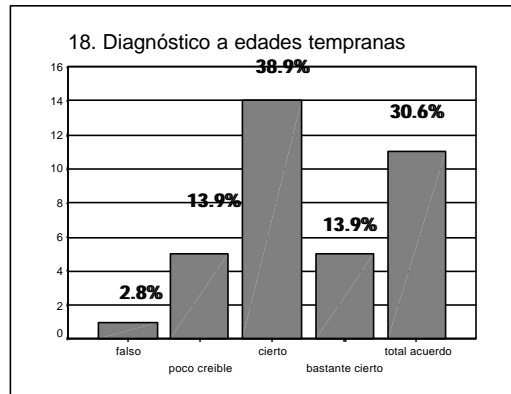
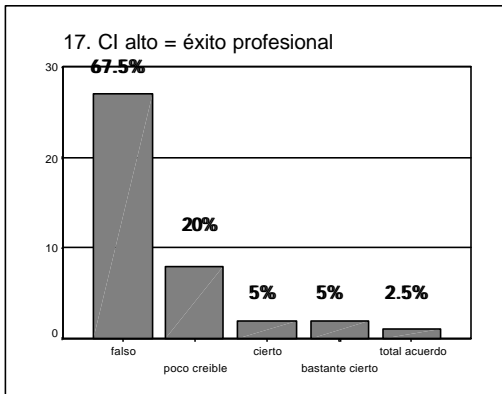
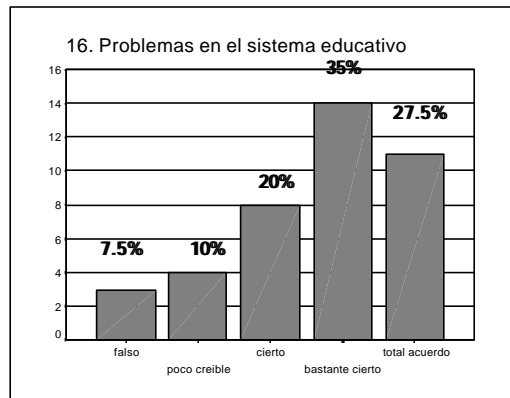
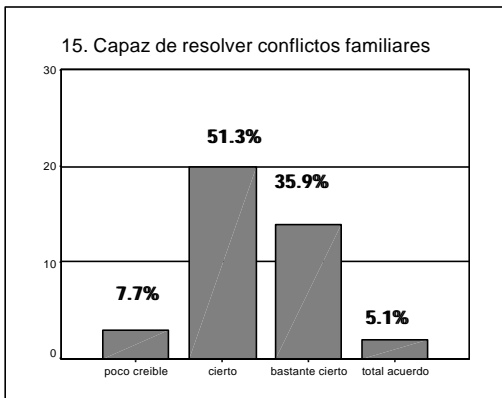
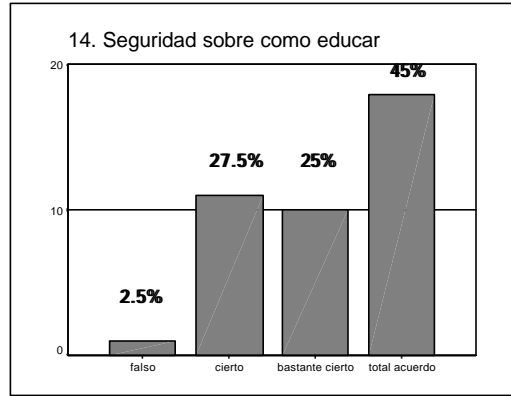
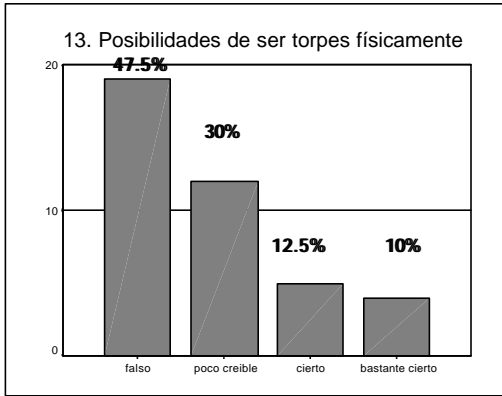


Tabla 39

Evaluación a medio plazo. Análisis de las opiniones de los padres sobre superdotación.

| Nº Item | FRECUENCIAS |                |          |                   |                     |         | ESTADÍSTICOS |           |
|---------|-------------|----------------|----------|-------------------|---------------------|---------|--------------|-----------|
|         | Falso 1     | Poco creíble 2 | Cierto 3 | Bastante cierto 4 | Totalmente Cierto 5 | No sabe | Media        | D. Típica |
| 1       | 19          | 6              | 8        | 2                 | 5                   | 0       | 2.20         | 1.42      |
| 2       | 11          | 8              | 10       | 7                 | 36                  | 0       | 2.36         | 1.13      |
| 3       | 19          | 10             | 7        | 3                 | 1                   | 0       | 1.93         | 1.10      |
| 4       | 1           | 1              | 4        | 4                 | 29                  | 1       | 4.51         | .97       |
| 5       | 1           | 0              | 5        | 2                 | 32                  | 0       | 4.60         | .90       |
| 6       | 1           | 0              | 2        | 2                 | 35                  | 0       | 4.75         | .78       |
| 7       | 1           | 7              | 9        | 21                | 38                  | 2       | 4.32         | .87       |
| 8       | 5           | 1              | 9        | 4                 | 18                  | 3       | 3.78         | 1.44      |
| 9       | 1           | 1              | 1        | 4                 | 33                  | 0       | 4.68         | .86       |
| 10      | 0           | 3              | 20       | 10                | 7                   | 0       | 3.53         | .88       |
| 11      | 4           | 3              | 21       | 4                 | 8                   | 0       | 3.23         | 1.17      |
| 12      | 7           | 5              | 15       | 9                 | 4                   | 0       | 2.95         | 1.22      |
| 13      | 19          | 12             | 5        | 4                 | 0                   | 0       | 1.85         | 1.00      |
| 14      | 1           | 0              | 11       | 10                | 18                  | 0       | 4.10         | .98       |
| 15      | 0           | 3              | 20       | 14                | 2                   | 1       | 3.38         | .71       |
| 16      | 3           | 4              | 8        | 14                | 11                  | 0       | 3.65         | 1.21      |
| 17      | 27          | 8              | 2        | 2                 | 1                   | 0       | 1.55         | .99       |
| 18      | 1           | 5              | 14       | 5                 | 11                  | 4       | 3.56         | 1.16      |

### 5.6.3.2 Hipótesis 13

Hipótesis 13 - Conocimientos a medio plazo. Se espera encontrar diferencias significativas entre los conocimientos mostrados por los padres al inicio de la escuela y los mostrados pasado un año de la realización de la misma. Se presupone que los padres tendrán más conocimientos al cabo de un año que al inicio de la formación, existiendo una diferencia significativa.

Al realizar el análisis de datos del cuestionario 4, se observa que en general los padres contestan a todas las preguntas de la encuesta, en muy pocas ocasiones han respondido con "no saben" "NS", o han dejado la pregunta en blanco sin responder. Si calculamos el porcentaje de los items no contestados, o contestados como "no saben", del cuestionario 4 es de un 1.5% del total de todas las respuestas.

En el cuestionario 2, al inicio de la escuela de padres, en algunas de las preguntas había un alto porcentaje de padres que contestaban "NS" o no contestaban, el porcentaje de preguntas sin contestar fue del 4.6%, un 3% más alto que en el cuestionario 4.

El hecho de que los padres respondan a todas las preguntas parece demostrar más seguridad al responder que en el cuestionario anterior. Podríamos afirmar que los padres se sienten más seguros al responder a las preguntas después de haber recibido formación.

Al analizar si existen diferencias significativas entre los conocimientos iniciales de los padres y los que tienen después de haber transcurrido un año de la experiencia de formación, trabajamos con los items siguientes, que fueron preguntados a los padres antes y después de la formación:

- Conoce las opciones educativas que existen para el alumno superdotado.
- Sabe como ayudar a su hijo/a con sus tareas del colegio y estimularle intelectualmente.
- Las personas superdotadas van a encontrar siempre problemas en el sistema educativo ordinario.
- Un cociente intelectual alto garantiza el éxito escolar y profesional.
- La superdotación se puede diagnosticar de forma fiable a edades tempranas.
- Se considera capaz de resolver habitualmente los conflictos que surgen con sus hijos.

El análisis de las diferencias en los items anteriores, nos podría dar una idea de sí la formación influye en los conocimientos que los padres tienen en diferentes áreas: escolar, identificación, características y familiar.

El análisis del primer item, "conoce las opciones educativas que existen para el alumno superdotado", demuestra que existe una diferencia significativa entre el conocimiento que muestran los padres al inicio de la escuela y el que tienen después de un año de haber recibido la formación ( $U = 443.500$ ,  $p < 0,05$ ) tabla 41. La media de los padres en este item al inicio de la escuela era de 2.94, puntuación que se sitúa entre las respuestas "poco creíble" y "cierto", la media transcurrido un año después de haber recibido formación es de 4.32, puntuación que se sitúa entre "bastante cierto" y "totalmente cierto".

Ello parece indicar que los padres conocen mucho mejor las opciones educativas, que existen para el alumno superdotado, después de recibir la formación, y este conocimiento se sigue manteniendo transcurrido un año.



Tabla 40

Evaluación a medio plazo. Prueba "U" de Mann-Whitney sobre la diferencia entre conocimientos sobre opciones educativas para el alumno superdotado

|                              | RAZONAMIENTO |
|------------------------------|--------------|
| U de Mann-Whitney            | 443.500      |
| W de Wilcoxon                | 1668.500     |
| Z                            | -4.322       |
| Sig. asintót.<br>(bilateral) | .000         |

El análisis del ítem "sabe como ayudar a su hijo/a con sus tareas del colegio y estimularle intelectualmente" demuestra que existe una diferencia significativa entre la capacidad que dicen tener los padres al inicio de la escuela para realizar esta tarea, y la que tienen después de un año de haber recibido la formación ( $U = 695.500$ ,  $p < 0,05$ ) tabla 42. La media de los padres en este ítem al inicio de la escuela era de 2.80, puntuación que se sitúa entre las respuestas "poco creíble" y "cierto", la media transcurrido un año después de haber recibido formación es de 3.53, puntuación que se sitúa entre "cierto" y "bastante cierto".

Ello parece indicar que los padres se sienten más capaces para ayudar a sus hijos en sus tareas escolares, después de recibir la formación, lo que seguramente estará relacionado con un rendimiento escolar superior de sus hijos.

Tabla 41

Evaluación a medio plazo. Prueba "U" de Mann-Whitney sobre la diferencia entre la capacidad para ayudar a sus hijos en las tareas escolares

|                              | RAZONAMIENTO |
|------------------------------|--------------|
| U de Mann-Whitney            | 695.500      |
| W de Wilcoxon                | 2180.500     |
| Z                            | -3.089       |
| Sig. asintót.<br>(bilateral) | .002         |

El análisis del ítem "las personas superdotadas van a encontrar siempre problemas en el sistema educativo ordinario" no demuestra diferencias significativas entre la evaluación inicial y la realizada a medio plazo. En el primer caso la media es de 3.83 y en el segundo de 3.65, puntuaciones parecidas que se sitúan entre las respuestas "cierto" y "bastante cierto". A pesar de que los padres después de recibir la formación sienten que es importante la comunicación abierta con la escuela, siguen pensando que sus hijos encontrarán problemas en el sistema educativo ordinario. Es necesario también aportar soluciones desde el contexto educativo para que la escuela sea percibida por los padres como un lugar donde se atienden las necesidades de sus hijos.

El análisis del ítem "un cociente intelectual alto garantiza el éxito escolar y profesional", tampoco aporta diferencias significativas entre la opinión inicial y a medio plazo de los padres, resultado lógico si tenemos en cuenta que la opinión inicial de los padres en este ítem era bastante realista, ya sabían que un CI alto no era una condición suficiente para garantizar el éxito futuro de sus

hijos. En ambos casos la media de las respuestas de los padres se sitúa entre 1 y 2, puntuaciones entre "falso" y "poco creíble".

El análisis del ítem "la superdotación se puede diagnosticar de forma fiable a edades tempranas" demuestra que existe una diferencia significativa entre la opinión que tienen los padres al inicio de la escuela, y la que tienen después de un año de haber recibido la formación ( $U = 667.000$ ,  $p < 0,05$ ) tabla 43. La media de los padres en este ítem al inicio de la escuela era de 4.19, puntuación que se sitúa entre las respuestas "bastante cierto" y "totalmente cierto", la media transcurrido un año después de haber recibido formación es de 3.56, puntuación que se sitúa entre "cierto" y "bastante cierto".

Ello parece indicar que los padres, aunque confían en los tests como un instrumento fiable para diagnosticar la superdotación, se sienten menos seguros sobre su poder de diagnóstico cuando se trata de niños pequeños. Este punto fue tratado durante la formación, incidiendo que cuanto más pequeño es el niño la predicción es menos fiable, de algún modo el tratamiento del tema ha influido en la opinión de los padres y se recoge en la evaluación a medio plazo.

Tabla 42

Evaluación a medio plazo. Prueba "U" de Mann-Whitney sobre la diferencia de opinión en la capacidad de diagnóstico de los tests para identificar a niños superdotados cuando son pequeños

|                              | RAZONAMIENTO |
|------------------------------|--------------|
| U de Mann-Whitney            | 667.000      |
| W de Wilcoxon                | 1333.000     |
| Z                            | -2.635       |
| Sig. asintót.<br>(bilateral) | .008         |

Por último se analizó el ítem "se considera capaz de resolver habitualmente los conflictos que surgen con sus hijos", no reportando diferencias significativas entre el antes y el después. En ambos casos los padres contestan a este ítem con medias ligeramente superiores a 3, puntuación situada entre las respuestas "cierto" y "muy cierto". Como ya se ha venido comentando a lo largo de este estudio los problemas dentro del ámbito familiar no parecen ser los más llamativos de estos padres, de nuevo se vuelve a confirmar esta opinión en este último cuestionario de evaluación a medio plazo rellenado por las familias participantes.

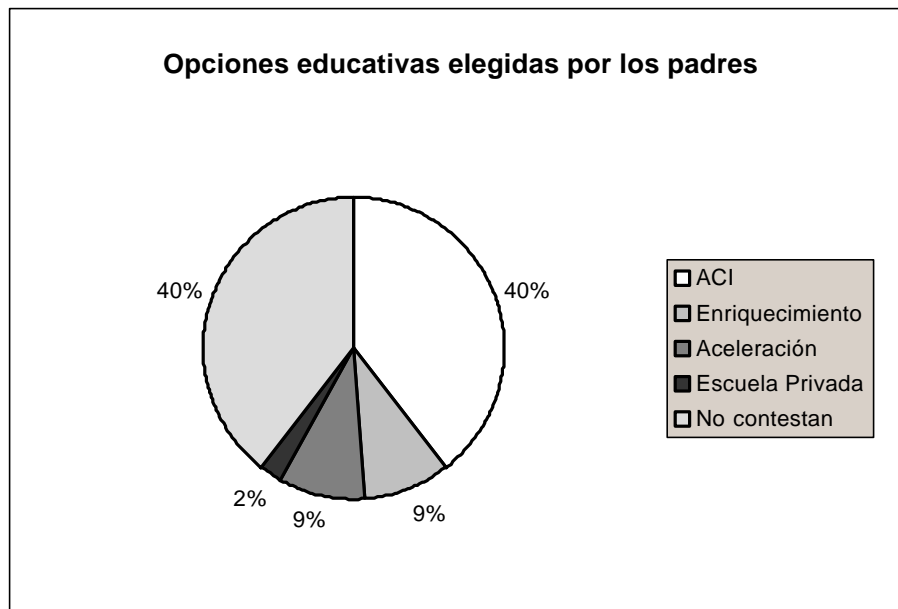
Podríamos concluir confirmando la hipótesis 13 planteada por esta investigación a favor de la existencia de diferencias entre los conocimientos mostrados por los padres al inicio de la escuela y los mostrados transcurrido un año de la realización de la misma. Los padres conocen mejor las opciones educativas destinadas al alumno superdotado, y se sienten más seguros para ayudar a sus hijos en sus tareas escolares, al cabo de un año que al inicio de la formación, existiendo una diferencia significativa.

### 5.6.4 Análisis Cualitativo

Las respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario 4 revelan la siguiente información:

En cuanto a opciones educativas que conocen para el alumno superdotado, todos los padres responden a la pregunta citando las opciones correctamente. A la hora de elegir la más adecuada para sus hijos un 40% prefiere las adaptaciones curriculares individuales (ACI), un 9% el enriquecimiento, y un 9% también la aceleración, un alto porcentaje 40% se muestran indecisos.

Figura 39. Evaluación a medio plazo. Opciones educativas elegidas por los padres.



Las adaptaciones curriculares, al igual que en el Estudio II, parece ser la opción más elegida por los padres. Sin embargo algunos apuntan que el problema es que éstas todavía no se realizan de un modo extendido ni generalizado en las escuelas.

La aceleración provoca temor en los padres, los comentarios sobre la posible desadaptación social parecen ser los que más preocupan:

"En mi caso particular, dada la positiva integración de mi hijo en el aula, y la previsible falta de aceptación de los alumnos del curso superior hacia un niño de menor edad cronológica no se ha considerado conveniente la aceleración"

El enriquecimiento extracurricular es también una opción para algunos padres, que la ven como la única posible:

"El sistema educativo no se acopla a las necesidades de nuestros hijos, por tanto los padres debemos ofrecer dentro de nuestras posibilidades opciones, para que el niño fuera del colegio desarrolle su capacidad".

En cuanto a la pregunta sobre formas de apoyar los intereses de sus hijos, todos los padres la han respondido, lo cual demuestra que todos, el 100%, después de recibir la formación se "sienten útiles" a la hora de educar y orientar a sus hijos.

Al describir modos de ayudarles, 30 padres contestan que "apoyando sus intereses con los recursos y medios necesarios", 14 "concienciando a las autoridades educativas y a la sociedad de sus necesidades", 12 "respetándoles y escuchándoles" y 5 "formándose como padre/madre".

Como podemos comprobar por los resultados obtenidos de los datos del análisis cualitativo, los padres se sienten más útiles y seguros sobre como ayudar a sus hijos después de haber recibido formación.

## 5.6.5 Análisis factorial exploratorio

Con el objetivo de resumir y estudiar con mayor profundidad las variables analizadas en el cuestionario 4 (resumen de los cuestionarios anteriores utilizados en esta investigación), se decidió realizar un análisis factorial exploratorio, para determinar que factores principales agrupan las variables familiares estudiadas en esta investigación.

La técnica del análisis factorial supone que existe un factor común subyacente a todas las variables agrupadas dentro del mismo factor, y que no existe ninguna relación entre los diferentes factores.

Después de aplicar esta técnica al cuestionario 4, pasamos de tener 18 ítems que miden 18 variables diferentes, a tener 6 factores principales, que se detallan en la tabla 38.

Es interesante constatar como el análisis factorial, de los ítems del cuestionario 4, ha determinado con bastante exactitud y claridad seis factores o sobre los que se debe centrar la educación familiar del alumno superdotado:

1. Educación escolar y familiar
2. Problemática social
3. Estrategias de solución de problemas
4. Estereotipos
5. Comunicación familiar
6. Inteligencia y competencia

Tabla 43.

Evaluación a medio plazo. Análisis factorial (cuestionario 4)

| ITEMS  | COMPONENTES |      |      |      |      |      |
|--|-------------|------|------|------|------|------|
|  | 1           | 2    | 3    | 4    | 5    | 6    |
| Importancia comunicación familia/escuela                                 | .911        |      |      |      |      |      |
| Importancia de que los profesores conozcan que mi hijo es superdotado    | .892        |      |      |      |      |      |
| Importancia de las opiniones del profesor sobre mi hijo                  | .886        |      |      |      |      |      |
| Importancia sobre los recursos necesarios para que su hijo se desarrolle | .801        |      |      |      |      |      |
| Conoce opciones educativas   | .751        |      |      |      |      |      |
| Problemas en el sistema educativo  | .633        |      |      |      |      |      |
| Seguridad sobre como educar  | .526        |      |      |      |      |      |
| Posibilidades de relacionarse mal  |             | .822 |      |      |      |      |
| Posibilidades de fracasar en la escuela                                  |             | .669 |      |      |      |      |
| Capaz de resolver conflictos familiares                                  |             |      | .863 |      |      |      |
| Sabe como ayudar a su hijo   |             |      | .836 |      |      |      |
| Son muy parecidos  |             |      |      | .853 |      |      |
| Posibilidades de ser torpes físicamente                                  |             |      |      | .806 |      |      |
| Diagnóstico a edades tempranas   |             |      |      |      | .863 |      |
| Ha hablado más con su pareja   |             |      |      |      | .801 |      |
| Competencia toda la vida   |             |      |      |      |      | .857 |
| Competencia en todas las áreas   |             |      |      |      |      | .612 |
| CI alto = éxito profesional  |             |      |      |      |      | .598 |

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser. Conclusiones.



## 5.6.6 Resumen y conclusiones

Los padres formados comprenden mejor la superdotación, y no mantienen mitos y estereotipos, como los de "torpeza física", o el pensamiento de que sus hijos son "buenos" en todo y lo serán "siempre".

Se sienten también más seguros sobre como educar a sus hijos, citando numerosas formas de ayuda, y pueden comprenderles mejor.

El análisis realizado demuestra que existe una diferencia significativa, entre el antes y el después de la formación, sobre su conocimiento de las opciones educativas destinadas al alumno superdotado, y sobre su seguridad para ayudar a sus hijos en sus tareas escolares.

Los padres son conscientes de la importancia de la comunicación abierta con la escuela y conocen mejor las opciones educativas destinadas a sus hijos, lo que con seguridad, les ayudará a tomar decisiones más acertadas relativas a su educación.

Sin embargo, a pesar de sentirse más seguros y saber más sobre superdotación, siguen mostrando temor a los posibles problemas de relación social y a la falta de adecuación de la escuela ordinaria a las necesidades de sus hijos. Lo que demuestra que no sólo la familia debe conocer y concienciarse de las necesidades del alumno superdotado, los esfuerzos de orientación y formación se deben dirigir también a la escuela y la sociedad en general.

Es interesante constatar como a pesar de que los padres siguen pensando que los tests de inteligencia son instrumentos fiables para diagnosticar la superdotación, no se sienten tan seguros del poder de los mismos cuando se utilizan en edades tempranas.

La opinión de los expertos reflejada durante el transcurso de la escuela, sobre este tema, ha sido recogida por los padres.

Este punto pone de relieve la gran responsabilidad del experto frente a los padres. Las orientaciones transmitidas a los padres deberían siempre estar basadas en conocimientos científicamente contrastados y no en creencias y opiniones personales.

El análisis factorial realizado agrupa las variables estudiadas en seis factores: Educación escolar y familiar, problemática social, estrategias de solución de problemas, estereotipos, comunicación familiar e inteligencia y competencia, que muy bien podrían ser temas básicos de formación para las familias con hijos superdotados.



## **Conclusiones**



## 6 Conclusiones

El objetivo de esta investigación ha sido el análisis de las características y necesidades de las familias con hijos superdotados, intentando conocer mejor cómo son estas familias y qué retos afrontan debido a la superdotación de sus hijos.

También se ha diseñado y evaluado un programa de intervención psicoeducativa cuyo objetivo es dar respuesta a las necesidades de orientación y formación que la mayoría de estas familias presentan.

Al igual que muchas personas piensan que el alumno superdotado no tiene necesidades especiales, y que bastante suerte tiene ya con ser tan "listo", también se piensa que estas familias son afortunadas por tener hijos tan inteligentes.

De algún modo esta afirmación es cierta, sin embargo no podemos olvidar que la sociedad no acepta la excepcionalidad fácilmente, y que el sistema educativo está orientado a alumnos de la media, o en todo caso a aquellos que tienen problemas de aprendizaje. Debido a ello tanto los niños superdotados como sus familias, se van a encontrar con retos únicos que no saben como afrontar ya que no existen muchos apoyos y comprensión social hacia este tipo de excepcionalidad.

Las dificultades de las familias con hijos superdotados probablemente no sean comparables, en muchos casos, a las que presentan otras familias con hijos excepcionales, pero este hecho no justifica la desatención total a estas familias, que también presentan retos y problemas únicos, que deben ser atendidos, ya que socialmente tienen el mismo derecho que cualquier otra familia a recibir orientación acerca del progreso y la educación de sus hijos.

En esta investigación se ha realizado en primer lugar un estudio sobre la literatura que versa sobre el tema de familia y superdotación. Posteriormente se ha realizado un trabajo empírico en el que se estudia una muestra de familias con hijos superdotados de la Comunidad Autónoma de Madrid.

El estudio de estas familias se ha realizado a lo largo de un periodo de tiempo de cuatro años, utilizándose diferentes instrumentos de medida y estudiándose la relación de la familia en diferentes contextos, siempre desde el punto de vista familiar, intentando abarcar desde una perspectiva ecológica el mayor número de contrastes posibles.

Los temas tratados en el estudio empírico han sido:

- Relaciones familiares
- Relaciones familia / comunidad.
- Relaciones familia / escuela.
- Necesidad de recibir formación.
- Características familiares.
- Características y "hobbies" que los padres describen de sus hijos.
- Opiniones de los padres sobre la identificación.
- Diferencias de las opiniones de los padres dependiendo del sexo y edad de sus hijos.
- Relación entre el nivel de formación y el nivel de conocimientos de los padres.
- Relación entre el nivel de satisfacción de los padres y el tipo de centro al que acuden sus hijos.
- Evaluación de la escuela de padres.
- Evaluación a medio plazo de la formación y análisis de los logros obtenidos por los padres de la orientación recibida.

A continuación se describirán los hallazgos más importantes en cada una de las áreas citadas.

## **6.1 Relaciones familiares**

Las relaciones familiares se han estudiado en el Estudio I, en el Estudio II y en el Estudio IV, de esta investigación. Diferentes instrumentos de medida han sido utilizados para recopilar información sobre las relaciones familiares en los estudios citados, desde cuestionarios, hasta preguntas abiertas y una escala de observación estructurada.

Las conclusiones obtenidas han sido muy parecidas en los tres estudios realizados, y todos los instrumentos de medida utilizados han reportado datos similares.

Un objetivo del análisis de las relaciones familiares ha sido comparar los resultados obtenidos en esta investigación, con otros resultados de investigaciones anteriores, que han tratado este tema, para ver si las necesidades anteriormente descritas sobre relaciones familiares, se confirmaban también en este estudio. A continuación se resumen las conclusiones más importantes sobre relaciones familiares obtenidas por esta investigación.

La literatura sobre relaciones familiares, en familias con hijos superdotados, había concluido, que en un porcentaje alto, los hijos superdotados son dominantes y difíciles de manejar por sus padres, que no saben como estimularles intelectualmente, creando sentimientos de inadecuación en los padres. Además en general mantienen relaciones competitivas con sus hermanos, y necesitan que sus padres les dediquen mucho tiempo.

Nuestros resultados en los tres estudios realizados, demuestran que solamente aproximadamente un 30% de las familias participantes manifiestan estos problemas.



Reflejando en la mayoría de los casos buenas relaciones familiares.

Un elevado número de padres dice que sus hijos se relacionan bien con los otros miembros de la familia, y que no dedican más tiempo a sus hijos superdotados debido a sus altas capacidades.

El análisis del clima familiar realizado en el Estudio II, revela de nuevo un clima familiar sin grandes tensiones en aproximadamente un 70% de los casos estudiados.

En el estudio IV las relaciones familiares aparecen si cabe aún más positivas, muchos padres más del 90%, consideran que pueden resolver los problemas familiares y ayudar a sus hijos.

Cuando unos padres hablan con otros, el tema de las relaciones familiares es el que menos mencionan, y también en el que utilizan en menor medida un tono negativo, resultado que está en consonancia con los obtenidos anteriormente.

Al expresarse sobre las expectativas que tienen para sus hijos, los padres no parecen demandar logros injustificados y piensan que el desarrollo social y físico son tan importantes como el intelectual.

Por tanto los problemas descritos en la literatura sobre relaciones familiares no parecen tener una alta incidencia en la muestra estudiada por esta investigación.

Quiere esto decir que los problemas descritos no se dan en las familias de nuestra muestra. No, solamente queremos indicar que la incidencia de estos problemas es menor de lo que se esperaba.

Por el mismo motivo que no podemos considerar que todos los niños superdotados son iguales, no podríamos realizar generalizaciones sobre las relaciones familiares, en familias con hijos superdotados, cada familia es diferente. Pero si

tuviéramos que mencionar rasgos que las caracterizan como grupo podríamos citar tres datos que parecen comunes a la mayoría de las familias con hijos superdotados de nuestro estudio:

1. Los padres se sienten muy orgullosos de sus hijos. Este dato se repite en todos los estudios realizados, e incluso cuando hablan entre ellos, el tema más tratado son sus hijos, utilizando en la mayoría de los casos un tono positivo.
2. Los padres sienten que ser padres de un hijo superdotado puede suponer un esfuerzo intensivo. El niño superdotado puede presentar características como gran actividad, necesita realizar frecuentes preguntas, y a veces necesitan dormir menos, estas características pueden resultar extenuantes para los padres.
3. Los padres piensan que la educación de un hijo superdotado puede ser más costosa económicamente que la de un niño de la media. En muchos casos el niño superdotado necesita ser llevado a programas especiales o colegios privados para satisfacer sus necesidades intelectuales, lo que supone un coste extra.

## **6.2 Relaciones familia/comunidad**

Las relaciones de la familia con la comunidad y en general las relaciones sociales de los niños superdotados, se han analizado en el Estudio I, Estudio II y Estudio IV de esta investigación. Al igual que en el caso anterior también se utilizaron diferentes instrumentos de medida en la recogida de datos, y los resultados obtenidos son similares en los tres estudios realizados.

La literatura sobre las relaciones de la familia y el niño superdotado con la comunidad aporta datos como: la

incomprensión social hacia la superdotación, la falta de recursos en la comunidad para atender las necesidades de estos niños, el aislamiento del niño superdotado que rechaza o es rechazado por otros niños, la preferencia del niño superdotado a tener amigos mayores y de perseguir objetivos intelectuales más que a jugar fuera con sus amigos, lo que podría convertirle en un "bicho raro" a los ojos de los demás y crear preocupación en sus padres.

En general en el área social un alto porcentaje de los padres, participantes en nuestro estudio, teme comunicar a sus vecinos o amigos que su hijo es superdotado por miedo al rechazo o a la incomprensión que este hecho puede generar. Los padres se sienten inseguros sobre si comunicar o no la superdotación de sus hijos a otros amigos o familiares.

Aunque en un alto porcentaje, siempre mayor al 50%, los padres describen a sus hijos como sociables, más de un 70%, piensa que estos niños tienen muchas posibilidades de relacionarse mal con sus compañeros.

Aunque no es cierto el mito de que los niños superdotados sean poco sociables, bien es verdad que estos niños suelen tener aficiones más solitarias, y que debido a su disincronía muchas veces pueden tener problemas sociales. Tanto si rechazan a otros niños, como si ellos son rechazados, el problema es el mismo: la falta de socialización con sus iguales tan necesaria para un desarrollo armónico.

Como ya se ha comentado en otros estudios, no se trata tanto de que el niño superdotado sea insociable, como de que la sociedad no acepta con facilidad las diferencias. Aunque muchos de los niños con alta capacidad intelectual se relacionan bien, podríamos afirmar que aproximadamente la mitad de los niños cuyos padres han participado en nuestro estudio, podría presentar algún problema dentro del área social y emocional.

Muchas familias también, más de un 70%, manifiestan preocupaciones por la inestabilidad emocional de sus hijos. De nuevo, no es cierto que los superdotados, como grupo, sean más inestables emocionalmente. Sin embargo, un ambiente inadecuado podría crear más problemas emocionales en este grupo de niños, que tienden a ser más intensos en sus sentimientos.

La necesidad más llamativa, en cuanto a número de casos, manifestada por los padres en el área social, es la falta de recursos en sus barrios para cubrir las necesidades de sus hijos. Esta necesidad podría ser debida también a la falta de información de las familias sobre los recursos existentes en su comunidad, más que a la falta de recursos en sí, aunque también éste podría ser el caso.

### **6.3 Relaciones familia/escuela**

Las relaciones de la familia con la escuela, el desarrollo intelectual, y lo que piensan las familias sobre la educación de sus hijos se han analizado en los Estudios I, II y IV de esta investigación. Se han utilizado diferentes instrumentos de medida en la recogida de datos, y de nuevo la tendencia de las opiniones familiares ha permanecido constante a lo largo de los tres estudios realizados.

La literatura que trata sobre este tema ha descrito las siguientes necesidades familiares: niños con intereses filosóficos desde muy pequeños a los que los padres no saben como hacer frente, poca atención escolar a las necesidades de estos niños, aburrimiento en clase por conocer ya las materias tratadas, problemas de disciplina en el colegio, pobre e inadecuada orientación vocacional, gran variedad de intereses en los niños superdotados y falta de información de los padres sobre las opciones educativas más adecuadas para sus hijos.

Un alto porcentaje de los niños de nuestra muestra, 66%, se ha planteado cuestiones filosóficas desde muy pequeños, lo

que en muchos casos supone una fuente de tensión para sus padres, pues éstos no saben como resolver este tema y necesitan asesoramiento y orientación profesional.

La mayoría de los niños superdotados de la muestra analizada en este estudio, un 85%, saca buenas notas en el colegio, y en general se relacionan bien con sus profesores y compañeros.

Sin embargo existe un alto porcentaje de padres, alrededor de un 60%, que declara que sus hijos se aburren en el colegio y que los profesores no son sensibles a sus necesidades. Estos resultados se vuelven a repetir en el estudio II, un 80% saca buenas notas, un 60% se aburre en clase y un 91% de los padres piensan que se ha hecho muy poco para atender las necesidades educativas de estos alumnos, y muchos temen que sus hijos puedan fracasar en la escuela.

El segundo tema de conversación de los padres cuando éstos hablan entre sí es la escuela, éste es también el tema más criticado por los padres, el que recoge el mayor número de intervenciones negativas.

En las preguntas abiertas realizadas a los padres éstos expresan la petición explícita de programas más adecuados a las necesidades de sus hijos.

Estos porcentajes son altamente significativos si los comparamos con los datos obtenidos por otros autores que han tratado este tema, como Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer (2000) en su análisis reciente sobre "la familia española y la educación de sus hijos".

Este análisis realizado a través de una encuesta a 2500 padres y madres de estudiantes de primaria y secundaria, concluye que los padres se muestran "muy satisfechos" con la enseñanza que reciben sus hijos.

Autores como Cornell (1984) y Hackney (1981) concluyeron que las necesidades estudiadas tienen mayor incidencia en las

familias con hijos superdotados, que en familias con hijos de la media. No se podría extraer esta conclusión de otros datos de este estudio, ya que los cuestionarios no han sido pasados a un grupo de familias de la media con las que comparar.

Pero si comparamos los resultados de este estudio en cuanto a satisfacción de los padres con la escuela, con los obtenidos por Pérez-Díaz et al. (2000), podríamos concluir diciendo que las familias objeto de esta investigación presentan más necesidades en el contexto escolar que las familias con hijos de la media.

Los padres, al inicio de la escuela, demuestran un gran desconocimiento sobre los programas escolares que mejor podrían adecuarse a las necesidades de sus hijos.

En general no suelen elegir la aceleración escolar como una opción adecuada por el miedo a la posible desadaptación social, aunque curiosamente las investigaciones sobre aceleración desmienten totalmente esta idea (López Escribano, 2000), así como muchas opiniones de padres que han elegido esta opción:

"Creo que la más adecuada para mi hijo ha sido la aceleración, aunque me daba un poco de miedo su adaptación a nivel emocional, ha sido un éxito".

Sin embargo la aceleración sigue dando miedo tanto a padres como a profesionales, quizás más debido a su desconocimiento que a sus efectos reales.

El enriquecimiento extracurricular es también una opción que aunque factible y elegida por algunos padres, no lo es en un gran porcentaje, ya que los padres saben que aunque indudablemente sirve de apoyo a sus hijos, no resuelve la totalidad del problema de su educación, pues normalmente se realiza pocas horas a la semana, y en algunos casos estos

programas son caros y no todas las familias pueden permitirse el lujo de llevar a su hijos.

Aunque muchos padres, un 40%, se muestran indecisos a la hora de elegir la mejor opción educativa para sus hijos, en general los padres en los tres estudios realizados piensan que la integración escolar es la mejor opción escolar, siempre que se atiendan las capacidades intelectuales de sus hijos, creen que socialmente esta opción va a ser la más beneficiosa, y tienen cierto miedo de segregar a sus hijos.

Sin entrar en la discusión sobre las ventajas e inconvenientes de la integración escolar, no cabe duda de que los padres reciben el mensaje de que la integración es el sistema mejor o el menos malo, y asumen que esto es así, opinando de acuerdo con ello.

En el Estudio IV, después de recibir formación, la mayoría de los padres opinan lo importante que es mantener una buena comunicación con la escuela, y más del 90% conocen ya las opciones escolares destinadas para sus hijos. Sin embargo siguen pensando que la escuela ordinaria va a plantear muchos retos y problemas a sus hijos.

Resumiendo, podemos concluir confirmando la hipótesis 1 planteada en esta investigación, en el área social y escolar, no siendo así en el área de las relaciones familiares.

#### **6.4 Necesidad de recibir formación**

Los padres con hijos superdotados tal y como se había descrito en la literatura demuestran una gran necesidad de recibir formación sobre temas relacionados con la superdotación de sus hijos. El 100% de los padres encuestados manifiestan su interés por recibir formación sobre superdotación.

En el Estudio I, de esta investigación, se realizó un análisis inicial de necesidades, todos los participantes

manifestaron un gran deseo de recibir formación y orientación sobre superdotación, confirmando la hipótesis 2.

El orden de prioridad de los temas elegidos por los padres, guarda una estrecha relación con las conclusiones obtenidas en el resto de la investigación, los temas elegidos en primer lugar hacen referencia al "contexto escolar": orientación vocacional y programas escolares para chicos de alta capacidad intelectual, siguiendo en importancia el tema de programas de "orientación para padres". Sin duda sus preocupaciones giran fundamentalmente en torno a la falta de recursos educativos para sus hijos y sobre la orientación a las propias familias, ya que como educadores necesitan información para poder tomar decisiones adecuadas.

## **6.5 Características familiares**

Las características familiares fueron analizadas en el Estudio II de esta investigación, en el que se describieron y se compararon con las características descritas en investigaciones anteriores, encontrándose una similitud entre éstas y aquellas, confirmándose así la hipótesis 5.

Las familias participantes en nuestro estudio tienen una media de dos hijos. El 78% de los niños superdotados de estas familias han nacido en primer lugar o son hijos únicos.

El nivel sociocultural y educativo de los padres es alto en un elevado porcentaje, alrededor de un 50% de los padres y madres tienen estudios superiores y aproximadamente un 30% trabajan en ocupaciones liberales o relacionadas con su educación.

El resto de las familias estudiadas tienen un nivel social y educativo medio. Estos datos nos llevan a preguntarnos, ¿dónde están los niños superdotados de clases desfavorecidas y minorías étnicas? Claramente estos niños están en desventaja social, presentado un mayor riesgo de no poder desarrollar sus capacidades y potencial.



## **6.6 Características y “hobbies” que los padres describen de sus hijos**

Las características y aficiones de los niños superdotados se han tratado de modo más extenso en el Estudio II de esta investigación, aunque también se han obtenido datos puntuales sobre características en los Estudios I y IV. Diferentes instrumentos de medida han sido utilizados para la recogida de información, y de nuevo los datos analizados de los diferentes estudios, y con distintos instrumentos, siguen la misma tendencia.

Las características que las familias participantes en esta investigación describen de sus hijos, no aportan nada nuevo a los datos de otras investigaciones anteriores, confirmándose la hipótesis 6, pero sirven para confirmar una vez más y con más seguridad lo que ya se sabía.

Los padres describen a sus hijos precoces en la lectura y en el aprendizaje a caminar, en un 80% de los casos. Este dato se repite en todos los instrumentos de medida utilizados. Es posible que el hecho de poder explorar antes el entorno físico facilite al niño ciertas ventajas en su desarrollo cognitivo e intelectual. Sin embargo, este hecho, contradictoriamente también va a generar dificultades para el niño y para su familia, ya que cuando empiezan a asistir a la escuela, estos niños dominan ya las técnicas instrumentales básicas, por lo que se aburren bastante, debido a que normalmente no se les deja seguir avanzando.

El mito de la torpeza física queda desmentido por las familias de esta investigación, muchos padres, alrededor de un 40%, manifiestan que sus hijos destacan en la clase de educación física.

En general los padres opinan que sus hijos tienen buen dominio de la motricidad fina, y les gustan más los deportes individuales.

Los padres no consideran que sus hijos sean poco sociables, sin embargo otros datos de esta investigación apuntan a que un alto porcentaje de las familias manifiestan miedo por los posibles problemas de relación de sus hijos.

Las características elegidas por la mayoría de los padres, para describir a sus hijos son: sensibles, capaces de razonar muy bien, capaces de aprender con rapidez, muy observadores, con gran memoria, imaginativos, y sensibles a la justicia e igualdad. Características que ya habían sido citadas en otras investigaciones. Estos datos se repiten también en las aportaciones escritas al panel.

Aunque las características descritas son muy positivas, existen ciertas preocupaciones manifestadas por los padres con relación a estas características, que son: la motivación, el aburrimiento en clase y el estereotipo social negativo.

Otro dato curioso es que los padres, en un alto porcentaje, mayor siempre al 70%, ven a estos niños en general como poco trabajadores, desordenados y con dificultad para planificar su trabajo. Sin embargo no parece existir una relación significativa entre estos hábitos y las notas sacadas por estos alumnos en el colegio.

Otras características no parecen describir, de un modo tan claro y generalizado, a la mayoría de los niños superdotados, ya que aproximadamente la mitad de los padres dicen que sus hijos las tienen, y la otra mitad manifiestan que no, entre ellas están: locuaz, perfeccionista, extrovertido, mandón y una persona con muchos intereses.

En cuanto a aficiones favoritas, la lectura, jugar con la video consola y el ordenador son las más elegidas por sus padres, siendo la televisión la menos elegida.

Las aficiones que requieren más interacción son las más elegidas, mientras que aquellas que son más pasivas parecen gustarles menos. Otro dato interesante de constatar es que

las actividades elegidas son de carácter solitario, más que grupal, y pueden facilitar la introspección y el pensamiento de estos niños. Otros estudios anteriores habían descrito también estas aficiones como las preferidas por los niños superdotados, confirmándose la hipótesis 6.

## **6.7 Opiniones de los padres sobre la identificación**

Las opiniones de los padres acerca de la identificación de sus hijos fueron recogidas con detalle en los Estudios II y IV de esta investigación, utilizándose diferentes instrumentos de medida en la recogida de datos. De nuevo los resultados son parecidos en ambos estudios y en todos los instrumentos de medida utilizados.

Las opiniones de los padres en cuanto a lo que significa el término "superdotado" son bastante realistas, saben que sus hijos, que han sido diagnosticados como superdotados por los tests de inteligencia, tienen todavía un largo camino por recorrer para desarrollar plenamente su potencial, y también que el superdotado no destaca "siempre" y "en todo".

Parece ser que la información recibida por estos padres en el momento del diagnóstico fue bastante precisa en cuanto a la explicación del término superdotado aplicado a niños, y también en cuanto a lo que miden los tests, esta información los padres parecen conocerla muy bien. Estos datos no parecen confirmar la hipótesis 7 en cuanto a identificación.

Sin embargo el momento de la identificación les crea ansiedad, en la mayoría de los casos, pues piensan que sus hijos pueden tener problemas sociales y escolares, y también, muchos sienten inseguridad pues creen no van a saber cómo educarles.

A pesar, de que en nuestro caso, la información transmitida a los padres en el momento de la identificación se hizo correctamente, este momento de comunicación de resultados a los padres no es suficiente para aclarar todas

sus dudas y mitigar todas sus ansiedades. De ahí la necesidad de continuar con otras sesiones de orientación y formación a padres como la propuesta en esta investigación.

Es necesario que además del concepto de superdotado, y de lo que miden los tests, los padres conozcan otra información relativa a sus hijos, esencial para comprenderles mejor y poder ayudarles, creando en ellos sentimientos de "saber hacer" y de "sentirse útiles" en su educación.

### ***6.8 Diferencias de las opiniones de los padres dependiendo del sexo y edad de sus hijos***

Existe un hecho claro en todos los estudios relativos a la superdotación, y es que el número de mujeres superdotadas estudiado en cualquiera de los campos del saber humano, es siempre menor al de hombres. También en los programas para niños superdotados, las niñas participan en una proporción significativamente menor.

Este hecho ha generado diversas líneas de investigación y se ha constatado que en él inciden tanto causas internas o psicológicas, como causas externas o contextuales.

La familia, no cabe duda, es un contexto muy importante para el desarrollo humano. Diferentes estudios, analizados en capítulos anteriores de esta investigación, ponen de manifiesto como los padres tienden a percibir de modo diferente a sus hijos que a sus hijas superdotadas.

Normalmente el hijo varón preocupa más a la familia, ya que socialmente el hombre ha desarrollado y se le ha atribuido un papel más activo e independiente. Estos estudios ponen también de manifiesto el papel más conformista de la mujer que tiende a no llamar la atención y a encajar socialmente.

En la presente investigación este tema ha sido estudiado tanto en el Estudio I como en el Estudio II, obteniendo

conclusiones muy parecidas en ambos y a la vez similares a las obtenidas en estudios anteriores.

Las familias con hijos, participantes en nuestra investigación, manifiestan mayor confusión cuando no pueden contestar a las preguntas de sus hijos que a las de sus hijas. Las familias también manifiestan que los chicos tienen más problemas de disciplina en el colegio que las chicas. El hombre al poner de manifiesto con más claridad sus estados de ánimo, en este caso su aburrimiento en clase, hace que se fijan en él y que sus necesidades sean tenidas en cuenta.

En el Estudio II estos datos vuelven a repetirse, los padres de hijos manifiestan que éstos se aburren más en el colegio, y también que sacan peores notas. La tendencia a socializarse mejor y a agrandar más a los otros, de las niñas, vuelve a manifestarse de nuevo.

Nuestra investigación confirma la teoría de que existen tanto causas internas: "manifestación de que me aburro en clase", como externas: "me siento peor si no sé contestar a las preguntas de mi hijo que a las de mi hija", que contribuyen a crear diferencias de género en cuanto a logros y ocupación futura.

En cuanto a las diferencias por edad, que también han sido ya tratadas en estudios anteriores, los padres confiesan que los hijos más mayores, les parecen más inteligentes, y más difíciles de estimular intelectualmente, con peor rendimiento en el colegio y más aislamiento social.

El dato de que los más mayores sacan peores notas se vuelve a repetir en el Estudio II.

Estos datos ponen en evidencia que los padres con hijos mayores son los que más necesidades presentarían, lo que confirma las hipótesis 2, 3 y 8.

La proporción de padres con hijas superdotadas, asistentes a nuestra experiencia de formación, fue muy baja, un 17%, se podría hipotetizar que esto es debido al hecho de que las hijas presentan menos retos a la familia, y de que además a éstas les preocupa en menor medida su educación que si se tratase de un hijo varón.

Estos resultados apuntan a que, a pesar de que se ha avanzado bastante, sería necesario realizar todavía cambios sociales importantes que facilitasen el acceso de la mujer al mundo intelectual y social.

## **6.9 Relación entre el nivel de formación y el nivel de conocimientos de los padres**

Uno de los pilares básicos sobre los que se apoya el presente estudio es "la necesidad de recibir orientación y formación" que tienen los padres con hijos superdotados. Esta formación presumiblemente contribuirá a aumentar la seguridad de los padres a la hora de educar a sus hijos, y a su vez esto repercutirá positivamente en el desarrollo de los mismos.

En el Estudio II, al inicio de la escuela de padres, se determinó, a través del cuestionario utilizado, cual era el nivel de formación de estas familias. Posteriormente se relacionó este nivel de formación con el nivel de conocimientos presentados por los padres, hipotetizándose que a mayor nivel de formación, mayor nivel de conocimientos.

Se encontró que existía una relación significativa entre el nivel de formación de los padres, y su nivel de conocimientos. Los padres con más formación conocen mejor las opciones educativas, la legislación escolar y saben donde encontrar más recursos sobre superdotación.

El anterior resultado podría parecer poco sorprendente, y de algún modo esperado, sin embargo encontramos otro resultado, que aunque lógico, nos sorprendió más, éste

confirmaba la relación significativa entre la formación de los padres y el mejor rendimiento escolar de sus hijos. Las notas de los hijos cuyos padres tienen mucha formación son mejores que las de aquellos cuyos padres no tienen nada de formación. Este resultado justifica plenamente la necesidad de orientación y formación a las familias. Estos datos confirman la hipótesis 9.

### ***6.10 Relación entre el nivel de satisfacción de los padres y el tipo de centro al que acuden sus hijos***

La hipótesis 10 planteada en esta investigación fue comprobar si existía una relación significativa entre el tipo de centro al que acuden los niños y el nivel de satisfacción mostrado por sus padres con el colegio. En principio se pensó que no existiría una relación significativa entre estas dos variables, ya que la legislación es común para los diferentes colegios de la Comunidad de Madrid.

Al realizar el análisis de datos se comprobó que los padres cuyos hijos asisten a centros públicos piensan que éstos van a encontrar más problemas en el sistema educativo ordinario, comparado con la opinión de padres cuyos hijos asisten a centros privados y concertados.

Sin embargo, los padres cuyos hijos asisten a centros públicos, manifiestan que sus hijos se aburren menos en el colegio, comparado con la opinión de padres cuyos hijos asisten a centros privados y concertados, y también opinan que la educación es menos costosa.

Estos resultados son difíciles de interpretar y se debería investigar más sobre ellos para poder llegar a conclusiones definitivas.

### ***6.11 Evaluación de un programa de formación para padres***

Al terminar la experiencia de formación a padres se decidió llevar a cabo una evaluación de la misma, los

objetivos fueron constatar que se habían alcanzado las metas propuestas para la escuela, y también determinar que puntos podrían ser susceptibles de mejora en futuras ocasiones. El Estudio III de la presente investigación está dedicado a la evaluación de la "escuela de padres".

En otras experiencias anteriores, de formación a padres, éstos valoran muy positivamente la orientación recibida.

En el caso de esta investigación, la evaluación que se realizó de la "escuela de padres" en cuanto a claridad e interés de los conocimientos impartidos, así como en cuanto a las relaciones entre los asistentes y el grado de formación adquirida, fue muy positiva en todos los casos, confirmándose la hipótesis 11.

Lo que más les gustó a los padres, de la escuela, fue el contacto con otras familias, que les hizo sentir que no estaban tan solos. Como una madre opinó: "muchas de las actitudes, experiencias y estrategias, de otros padres, incluso de hijos menores que el mío, han supuesto también una gran escuela".

Califican los temas tratados de interesantes, pero la mayoría opina que necesitarían más tiempo para profundizar en los mismos.

En cuanto a conocimientos adquiridos, lo más importante que los padres mencionan, es haber aprendido a comprender mejor a sus hijos.

En general, las evaluaciones que los padres realizan de la experiencia de formación son muy positivas, como puntos críticos a resaltar, según los padres, estarían la falta de tiempo para tratar los temas con mayor profundidad, y en algunos casos dar un enfoque más práctico a los temas.



## **6.12 Evaluación a medio plazo de la formación**

Los objetivos de la evaluación a medio plazo de la experiencia de formación fueron: comprobar si los padres mantienen los conocimientos aprendidos, y analizar si existen diferencias significativas entre los conocimientos presentados al inicio de la escuela, y los mostrados después de haber transcurrido un año de la realización de la misma.

La evaluación a medio plazo está reflejada en el Estudio IV de esta investigación. Después de realizar un análisis descriptivo, de los datos obtenidos en el cuestionario utilizado, podemos concluir que al igual que en experiencias de formación anteriores, los padres, participantes en nuestro estudio, después de un año de recibir la formación:

- Comprenden mejor la superdotación y no mantienen mitos o estereotipos.
- Se sienten más seguros sobre como educar a sus hijos y les comprenden mejor.
- Son conscientes de la importancia de la comunicación abierta con la escuela.
- Conocen mejor las opciones educativas, lo que les ayudará a tomar decisiones relativas a la educación de sus hijos.

Estos resultados se dan tanto en el análisis de los datos cualitativos, como de los cuantitativos. En general, podemos afirmar que los padres conocen mejor y se sienten más útiles a la hora de ayudar a sus hijos, confirmándose las hipótesis 12 y 13.

Al comprobar si existen diferencias significativas entre el antes y el después de la formación, podríamos concluir diciendo, que los padres después de un año de haber recibido la formación: conocen mejor las opciones educativas y están más seguros a la hora de ayudar a sus hijos en las tareas del colegio.

Un dato en el que también se muestra una diferencia significativa entre el "antes" y el "después" es la opinión sobre el diagnóstico de la superdotación a edades tempranas. Los padres después de recibir formación siguen pensando que este hecho es cierto, pero no se sienten tan seguros sobre el mismo.

Es interesante mencionar este cambio de opinión de los padres, ya que este tema se trató en la escuela de padres, haciendo hincapié en que los diagnósticos son menos fiables en los niños de corta edad. Esto quiere decir que los padres oyen y recogen la opinión de los expertos haciéndola suya. El experto tiene por tanto una gran responsabilidad como orientador familiar, no debiendo nunca transmitir opiniones que no han sido contrastadas científicamente.

Es interesante constatar como el análisis factorial exploratorio realizado con las variables del cuestionario utilizado en el Estudio IV, ha determinado con bastante exactitud y claridad seis factores o pilares básicos sobre los que se debe centrar la orientación familiar del alumno superdotado:

1. Educación escolar y familiar
2. Problemática social
3. Estrategias de solución de problemas
4. Estereotipos
5. Comunicación familiar
6. Inteligencia y competencia

El objetivo de este estudio ha sido profundizar en las características y necesidades de las familias con hijos diagnosticados como superdotados, y diseñar y evaluar un programa de formación dirigido a las mismas. Pensamos que estos objetivos han sido cubiertos.

Los datos aportados, por esta investigación nos hacen avanzar, un poco más, en el conocimiento y comprensión de los retos afrontados por estas familias.

La experiencia de formación diseñada para este estudio puede bien servir de punto de partida en la orientación dirigida a estos padres, pero esta orientación no debería quedarse ahí. Los padres manifiestan también otras necesidades de formación de carácter más general, sobre lo que son los conflictos "normales" que se presentan en diferentes edades, y sobre las estrategias que se utilizan para abordar esos conflictos.

Además, aunque la experiencia de formación, propuesta en este estudio, puede servir a cualquier padre con hijos superdotados, sin embargo, aquellos que presentan una problemática más grave deberían recibir también otro tipo de orientación y atención complementaria.

El enfoque de nuestra experiencia de formación es informativo y hace referencia a conocimientos "teóricos" sobre lo que es el superdotado y que problemática familiar, social y escolar puede presentar, estos conocimientos son útiles y necesarios para las familias, pero se debería seguir avanzando en un enfoque de solución de conflictos que permitan afrontar de un modo práctico los problemas descritos.

Las limitaciones de la muestra con la que hemos trabajado, que no se ha mantenido constante en los diferentes estudios realizados, y la auto selección de los participantes para colaborar en la experiencia de formación, dejan fuera de este estudio una muestra de población importante con características sociales y educativas probablemente diferentes, que también debería ser objeto de estudio en investigaciones posteriores.

## **Anexos**



## **7. Anexos**

### **7.1 Programa de la escuela de padres**

Los padres son los primeros profesores de los hijos, y continúan siéndolo durante toda su vida. Sin embargo para ser profesores efectivos y para poder apoyar la educación de sus hijos, los padres necesitan información y apoyo.

En general los padres con hijos superdotados encuentran pocos lugares donde puedan hablar libremente del desarrollo de sus hijos y compartir con otros sus experiencias. Muy a menudo no pueden comentar, a sus familias o amigos, sus vivencias específicas acerca del desarrollo de sus hijos, pues no les comprenderían y en muchos casos los mal interpretarían.

Tampoco existen muchos profesionales, incluso dentro del contexto escolar, que comprendan y conozcan las necesidades de este grupo de niños. Como resultado, una dificultad observada con frecuencia en estas familias es el sentimiento de aislamiento y la gran necesidad que manifiestan de recibir información y ser escuchadas.

Se sabe que los padres con hijos superdotados tienen una gran necesidad de orientación, información y apoyo para sentirse más seguros y útiles a la hora de educar a sus hijos, y también para conocer mejor lo que significa ser superdotado y no albergar falsos mitos o estereotipos que pueden dificultar la comprensión de su hijo.

Otras experiencias de formación a padres, citadas en capítulos anteriores, informan que los padres aprecian cualquier solución que les sirva de ayuda. Estos consideran la formación práctica muy provechosa, y piensan que tener a alguien con quien hablar de sus inquietudes ayuda al niño y a ellos a ser mejores educadores.

Nuestro modelo de formación a padres trata de crear un espacio de discusión, reflexión e intercambio de experiencias que redunde positivamente en el clima familiar, y en el desarrollo de los hijos.

- **Objetivos**

Los objetivos propuestos para nuestra "escuela de padres" son:

- Informar sobre las características psicológicas, emocionales y físicas del alumno superdotado, sobre sus necesidades educativas, y sobre diferentes recursos públicos y privados destinados a estos niños y a sus familias.
- Proporcionar material bibliográfico relacionado con el tema.
- Compartir y comunicar experiencias y vivencias familiares.
- Aprender de las observaciones y experiencias propuestas por otras familias.
- Reducir el aislamiento físico y psicológico que estos padres manifiestan.

Con estos objetivos se pretende que los padres se sientan seguros y útiles en la educación de sus hijos, manifestando menos sentimientos de ansiedad, y manteniendo menos creencias erróneas o estereotipos que pueden interferir en la comprensión de su propio hijo.

- **Contenidos**

Es importante que la formación a padres se ajuste a sus necesidades e intereses y que realice aportaciones útiles y positivas, ya que la motivación es un elemento decisivo para el buen funcionamiento de un programa de formación destinado a padres, que generalmente tienen muchas ocupaciones y disponen de poco tiempo libre. Si los temas abordados son interesantes para los participantes, y corresponden a sus necesidades y expectativas, éstos se sentirán más motivados por la experiencia.

Es por ello que los contenidos a tratar en nuestro modelo de formación a padres fueron seleccionados en función de las demandas que las familias manifestaron en el "análisis inicial de necesidades" realizado en el primer estudio de esta investigación. Los contenidos tratados son los siguientes:

- Identificación y reconocimiento del alumno superdotado.
- Desarrollo intelectual del alumno superdotado.
- Desarrollo emocional del alumno superdotado.
- Desarrollo físico del alumno superdotado.
- La superdotación: reconocimiento y respuestas sociales y educativas.
- Relaciones familiares y solución de conflictos en familia. Grupos de apoyo y autoayuda.

- ***Marco y temporalización***

Nuestra "Escuela de padres" se realizó en un centro educativo, los sábados por la mañana de 10:30 a 12:00 horas. El curso comenzó el 22 de enero del año 2000 y las sesiones se mantuvieron en sábados intercalados, dejando siempre uno libre entre sesiones. En total se impartieron seis sesiones de trabajo.

A los padres cuyos hijos asistían, en aquel momento, al programa "Estrella" (I.E. SEK), para alumnos con alta capacidad intelectual, y a otras familias que pertenecen a diferentes asociaciones para superdotados de la Comunidad Autónoma de Madrid, se les informó, a través de una circular escrita, sobre esta "Escuela de Padres", comunicándoles los contenidos del curso, las fechas y la matrícula a pagar. La asistencia era voluntaria y solo se matricularon aquellos que deseaban hacerlo.



- ***Material de trabajo***

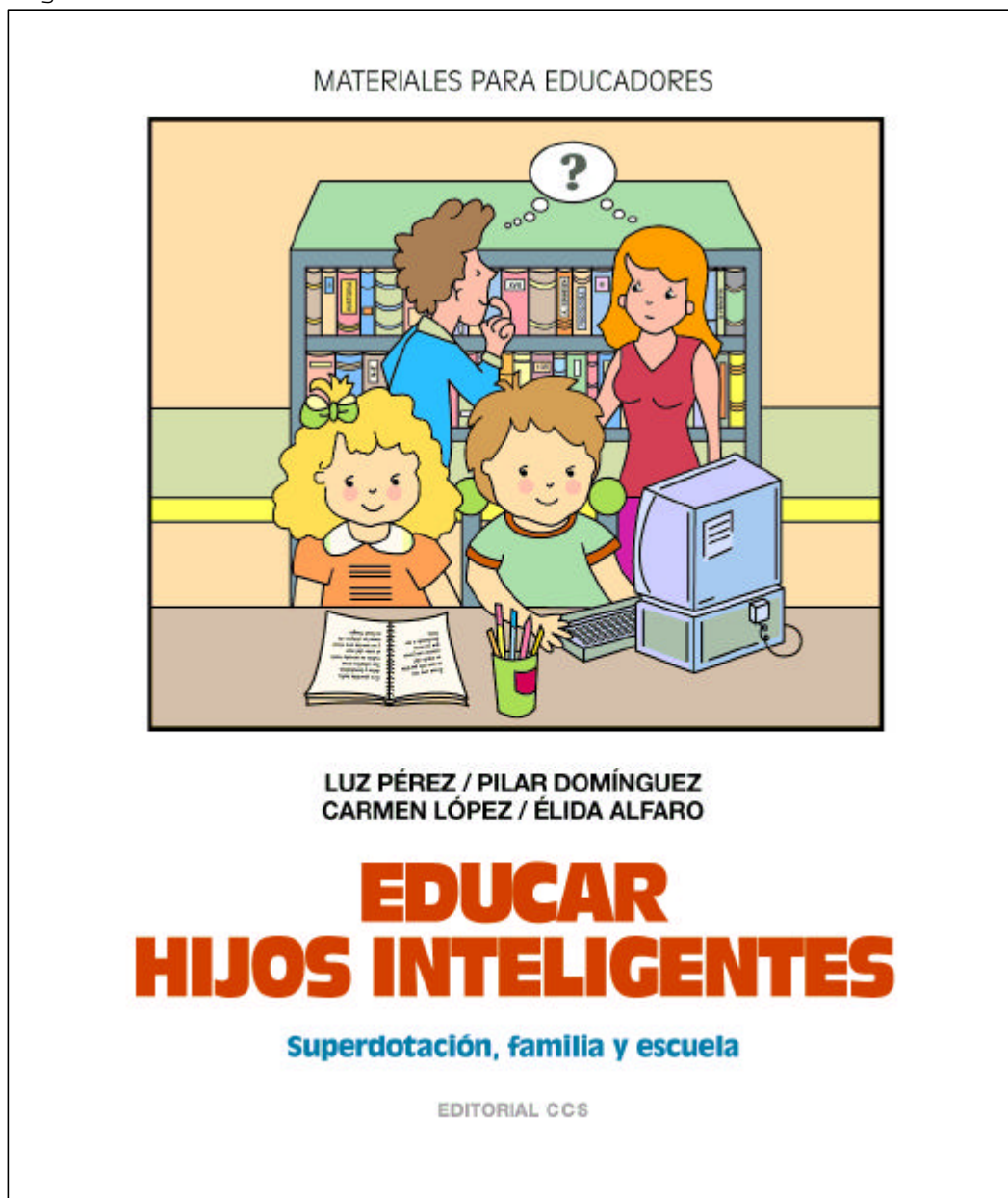
A los padres, que finalmente se matricularon y se comprometieron a asistir a las seis sesiones, se les entregaron dos manuales para el seguimiento del curso:

- Pérez, L., Domínguez, P., López, C. y Alfaro, E. (2000) "Educar hijos inteligentes: superdotación, familia y escuela" Madrid: CCS.
- Beltrán, J. y Pérez, L. (2000) "Educar para el siglo XXI: crecer, pensar y convivir en familia" Madrid: CCS.

El primer manual se centra en la superdotación y está específicamente preparado para esta experiencia de formación, mientras que el segundo trata sobre aspectos más generales de la educación, útiles y necesarios para todas las familias. A continuación se realizará un breve comentario de cada uno de estos textos.

**“Educar hijos inteligentes. Superdotación, familia y escuela”**

Figura 40. Materiales de la escuela de padres. “Educar hijos inteligentes”



Este volumen fue publicado específicamente como manual de texto para esta experiencia de formación a padres.

Cada capítulo de este libro comienza con un cuestionario de autorreflexión que incita a padres y educadores a no quedarse "al otro lado del libro". Se trata de que las familias piensen

y se involucren sobre cada uno de los temas propuestos cada vez que abren un nuevo capítulo.

Los contenidos del libro coinciden exactamente con los contenidos a tratar en la escuela de padres, de modo que los asistentes dispongan siempre de una guía de referencia escrita de los contenidos tratados, así el tiempo de clase se puede dedicar a fomentar el diálogo y la participación.

El primer capítulo nos introduce en lo que es un completo análisis de las características intelectuales de los niños y jóvenes con altas capacidades, donde se hace hincapié en desmitificar algunas de sus supuestas características, así como en sentar unas bases, estableciendo de manera rigurosa, el significado de los términos más empleados en el ámbito de las altas capacidades.

A continuación, en el segundo capítulo, dedicado al desarrollo emocional y moral y comunicación de sentimientos, se realiza un análisis de distintas experiencias muy comunes en estos chicos, además de una actividad para conseguir que los niños aprendan a identificar sus sentimientos, muy útil por las sugerencias de los expertos con que está acompañada.

Es una estrategia, ésta de recoger ejemplos y experiencias junto a la opinión de los expertos, que se utiliza de manera recurrente a lo largo del libro, con el objetivo de que sea útil y práctico.

El tercer capítulo recoge un estudio de cómo se produce el desarrollo y aprendizaje motor en los sujetos de altas capacidades, a partir de la explicación de lo que constituye, en general, el desarrollo y aprendizaje motor.

El cuarto capítulo nos hace recapacitar sobre la utilidad o no de los distintos métodos de reconocimiento e identificación de las altas capacidades, incidiendo sobre la identificación de las niñas superdotadas y de los niños con problemas de aprendizaje.

Para terminar, los tres últimos capítulos nos permiten adentrarnos en temas de más interés, si cabe, para las familias: las necesidades educativas de los niños con alta capacidad, el tema de las relaciones familiares (padres hijos, entre hermanos), y para concluir, se ofrece a la familia una amplia oferta de recursos alternativos, asociaciones en España, y programas de apoyo.

En cualquier caso, los objetivos son ofrecer una información rigurosa a las familias y favorecer el pensamiento y la indagación personal en la educación de niños con altas capacidades.

### **“Educar para el siglo XXI: crecer, pensar y convivir en familia”**

Este es un manual complementario al anterior, necesario y útil tanto para padres, como para educadores.

El objetivo de este libro es ofrecer algunos conocimientos que permitan a los padres entender mejor a sus hijos y descubrir estrategias educativas para traducir ese conocimiento en acción. El propósito de los autores no fue crear un libro de recetas, sino transmitir a los padres conocimientos e información para que éstos hagan sus propias reflexiones.

El libro consta de tres partes. En la primera se presenta, a grandes rasgos, el desarrollo evolutivo del niño, desde el nacimiento hasta la adolescencia. Los datos de información van acompañados de casos, situaciones y ejemplos que hacen visibles los conceptos abstractos.

La segunda parte, ayudar a pensar, tiene como finalidad acercar al conocimiento de los padres lo que se entiende hoy por inteligencia y cómo pueden contribuir a su desarrollo. Al final de esta segunda parte, se introducen algunos temas y discusiones relacionadas con la educación, la familia y la escuela.

La tercera parte, ayudar a convivir, es una parte de gran interés para las familias, ya que trata sobre los conflictos y la forma de abordarlos constructivamente.

En general el libro, tal y como afirman sus autores, trata tres ideas básicas: crecer, pensar y convivir. Proyecto que en gran medida es responsabilidad de todas las familias.

- ***Metodología***

A continuación se describe la metodología utilizada en esta experiencia de formación a padres.

En nuestra "escuela de padres" participaron un grupo diverso de expertos, con el objetivo de aportar riqueza y variedad a la experiencia. Cada uno de los temas trabajados fue responsabilidad de un experto.

La metodología seguida en estas sesiones fue activa y participativa. El experto no es el único que "sabe". Los padres y madres también tienen conocimientos y experiencias que son de gran utilidad y relevancia para otras familias.

El experto o especialista, dentro de nuestro modelo de formación, es una figura importante pues posee una gran cantidad de información de interés para los padres, y tiene una función comunicativa importante. Por ello al iniciar cada sesión de trabajo, el experto introduce brevemente (20 minutos) los puntos más importantes del tema a tratar.

Además de comunicar, el papel del profesional, dentro de nuestro modelo de formación a padres es trabajar con las familias para ayudarles a identificar y prever las necesidades o fuentes de tensión y los recursos necesarios para hacerles frente. Para ello debe promover la comunicación y el intercambio de experiencias entre los asistentes.

La producción y el trabajo grupal de los asistentes es un elemento clave dentro de nuestro modelo de formación a padres. Así, el experto después de introducir el tema, propone preguntas para el debate y la profundización en pequeño grupo.

Los asistentes se separan en grupos de 6 a 8 personas. El criterio de agrupamiento que se elige es tener hijos con una

edad similar, para que de este modo, el grupo pueda compartir más experiencias en común.

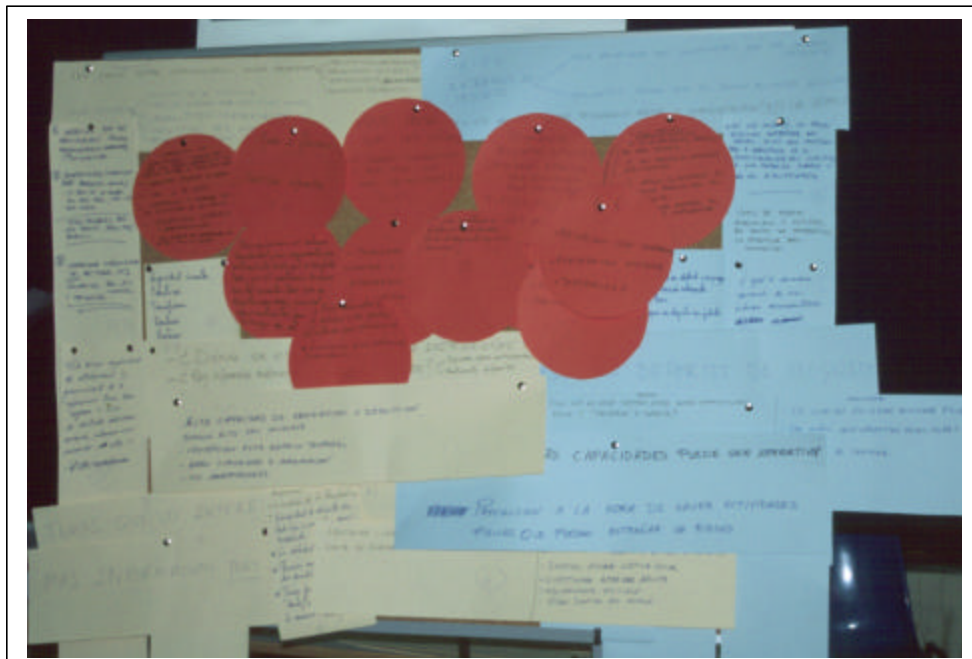
Cada grupo nombra un portavoz, entre uno de los padres, que irá recogiendo por escrito las aportaciones de todos sus componentes. En cada grupo hay también un observador, que ha sido entrenado por los expertos, para observar las interacciones de los padres, y para ayudarles, sólo en caso necesario, como cuando no han entendido alguna pregunta del debate.

En nuestra escuela se formaron un total de 8 grupos de trabajo, cada uno de los cuales contaba con un observador.

Después de 30 minutos de trabajo en pequeño grupo, se realiza la puesta en común, cada uno de los portavoces aporta las conclusiones escritas de su grupo a un panel destinado para este fin, comentando también cada una de las aportaciones. La puesta en común dura 30 minutos, dejando los 5 últimos minutos últimos para resumir y cerrar la sesión.

El panel, donde se clavan todas las aportaciones escritas de cada grupo, sirve de apoyo visual para hacer el resumen y cierre de la sesión.

Figura 41. Aportaciones escritas de los padres al panel.



En el panel se utilizan cartulinas de distintos colores y tamaños, para diferenciar los temas tratados y los grupos.

Finalmente el experto recoge todas las aportaciones escritas del panel, para realizar un resumen con las conclusiones que se entregará a los asistentes en la siguiente sesión.

Estas técnicas grupales dan lugar a que los padres actúen y participen y son herramientas de gran utilidad para alcanzar un alto grado de aprendizaje, además promueven la comunicación horizontal en el grupo de padres.

- **Actividades**

A continuación se describirán con más detalles las actividades realizadas en las seis sesiones programadas.

|  |
|--|
| <b>Sesión 1 - Identificación y reconocimiento del alumno superdotado</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Presentación e introducción del tema: 20 minutos<ul style="list-style-type: none"><li>○ Reflexiones propuestas para el debate en pequeño grupo:<ul style="list-style-type: none"><li>○ <i>¿Son infalibles los tests de inteligencia?</i></li><li>○ <i>¿Son fiables como medida de la inteligencia?</i></li><li>○ <i>¿Qué aspectos de la inteligencia miden los tests?</i></li><li>○ <i>Reacción de las familias ante la identificación</i></li></ul></li></ul></li><li>▪ Presentación de la actividad: 5 minutos</li><li>▪ Trabajo en pequeños grupos: 30 minutos</li><li>▪ Puesta en común: 25 minutos</li><li>▪ Cierre y conclusiones: 5 minutos</li></ul> |

## Sesión 2 - Desarrollo intelectual del alumno superdotado.

- Presentación e introducción del tema: 20 minutos
  - Reflexiones propuestas para el debate en pequeño grupo:
    - o *Características intelectuales de sus hijos.*
    - o *Dudas y preocupaciones sobre aspectos intelectuales.*
- Presentación de la actividad: 5 minutos
- Trabajo en pequeños grupos: 30 minutos
- Puesta en común: 25 minutos
- Cierre y conclusiones: 5 minutos

## Sesión 3 - Desarrollo emocional del alumno superdotado.

- Presentación e introducción del tema: 20 minutos
  - Reflexiones propuestas para el debate en pequeño grupo:
    - o *¿Cómo se sienten sus hijos en el contexto escolar?*
    - o *¿Cómo ayudar a sus hijos a relacionarse con otros?*
- Presentación de la actividad: 5 minutos
- Trabajo en pequeños grupos: 30 minutos
- Puesta en común: 25 minutos
- Cierre y conclusiones: 5 minutos



#### Sesión 4 - Desarrollo físico del alumno superdotado.

- Presentación e introducción del tema: 20 minutos
  - Reflexiones propuestas para el debate en pequeño grupo:
    - o *Características físicas de sus hijos.*
    - o *Dudas y preocupaciones sobre aspectos físicos.*
- Presentación de la actividad: 5 minutos
- Trabajo en pequeños grupos: 30 minutos
- Puesta en común: 25 minutos
- Cierre y conclusiones: 5 minutos

#### Sesión 5 - La superdotación: reconocimiento y respuestas sociales y educativas.

- Presentación e introducción del tema: 20 minutos
  - Reflexiones propuestas para el debate en pequeño grupo:
    - o *Propuestas de educación para sus hijos. Cómo les gustaría que fuese.*
- Presentación de la actividad: 5 minutos
- Trabajo en pequeños grupos: 30 minutos
- Puesta en común: 25 minutos
- Cierre y conclusiones: 5 minutos

Sesión 6 - Relaciones familiares y solución de conflictos en familia.  
Grupos de apoyo y autoayuda

- Presentación e introducción del tema: 20 minutos
  - Reflexiones propuestas para el debate en pequeño grupo:
    - o *Expectativas que tienen para sus hijos.*
    - o *Propuesta de un eslogan o frase impactante que sirva para que la sociedad conozca y se interese por la superdotación.*
- Presentación de la actividad: 5 minutos
- Trabajo en pequeños grupos: 30 minutos
- Puesta en común: 25 minutos
- Cierre y conclusiones: 5 minutos

## 7.2 Cuestionario 1 – Análisis inicial de necesidades familiares

### ENCUESTA PARA PADRES

Esta encuesta forma parte de un trabajo de investigación, realizado para la Universidad Complutense de Madrid, con el título “*EL NIÑO SUPERDOTADO EN LA FAMILIA: Influencia de la superdotación en la familia. Necesidades especiales de orientación familiar*”.

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 superdotado: 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 superdotados/as \_\_\_\_\_

A continuación aparecen una lista de items. Por favor rodee el “0” con un círculo si el item no es cierto con respecto a su hijo/a. Rodee el “1” con un círculo si es cierto sólo en algunas ocasiones. Si el item 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 mas 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**

|  | <b>NO</b> | <b>A veces</b> | <b>SI</b> |
|--|-----------|----------------|-----------|
| 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/as   | 0         | 1              | 2         |
| 17. Mi hijo/a prefiere la compañía de adultos o niños/as más mayores   | 0         | 1              | 2         |

**VIDA ESCOLAR Y DESARROLLO INTELECTUAL**

|   | <b>NO</b> | <b>A veces</b> | <b>SI</b> |
|---|-----------|----------------|-----------|
| 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 profesor   | 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 vocacional  | 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”

|  | <b>NO</b> | <b>I</b> | <b>MI</b> |
|--|-----------|----------|-----------|
| 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

### **7.3 Cuestionario 2 – Características y opiniones familiares**

#### **ENCUESTA PARA PADRES**

El objetivo de esta encuesta es profundizar en el conocimiento sobre la familia con hijos de alta capacidad intelectual, con el fin de proporcionar una mejor atención y orientación a estas familias y a sus hijos.

Esta encuesta es anónima, por lo que sus datos personales no son necesarios. Apreciamos su colaboración y le pedimos su contestación sincera a las preguntas.

Gracias.

1. La edad de su hijo/a de alta capacidad intelectual es \_\_\_\_\_
2. Sexo \_\_\_\_\_
3. Número total de hijos/as en la familia \_\_\_\_\_
4. Lugar que ocupa entre sus hermanos (siendo 1 el mayor y 6 el menor) (Rodee con un círculo: 1 2 3 4 5 6)
5. Tiene otros hermanos/as también de alta capacidad intelectual. \_\_\_\_\_  
En caso afirmativo indique cuantos \_\_\_\_\_ y sexo \_\_\_\_\_
6. Tipo de Centro al que asiste (señale con una X) \_\_\_Privado, \_\_\_ Público,  
\_\_\_ Concertado.
7. Comenzó a leer a los \_\_\_\_\_ años.
8. Cuántos años tenía cuando le realizaron el diagnóstico que le identificó como alumno de alta capacidad intelectual \_\_\_\_\_
9. Pertenece o ha pertenecido a alguna asociación para superdotados \_\_\_\_\_
10. Ha asistido a conferencias, congresos o seminarios sobre superdotación \_\_\_\_\_
11. Ha leído algún libro sobre superdotación \_\_\_\_\_
12. Cuestionario contestado por (señale con una X) \_\_\_Madre, \_\_\_Padre,  
\_\_\_Ambos.
13. Profesión del padre y estudios realizados \_\_\_\_\_
14. Profesión de la madre y estudios realizados \_\_\_\_\_

Rodee con un círculo la puntuación que considera más adecuada a lo que se afirma en la frase:

5 – Totalmente cierto

4 – Bastante cierto

3 – Cierto

2 – Poco creíble

1 – Falso

NS – No sabe, no contesta

### IDENTIFICACIÓN Y CARACTERÍSTICAS

|   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|----|
| 1. Un test de inteligencia puede determinar si un niño es “altamente dotado intelectualmente”.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS |
| 2. La superdotación se puede diagnosticar a edades tempranas.                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS |
| 3. Los alumnos con alto potencial intelectual son competentes en todas las áreas de aprendizaje | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS |
| 4. Las personas intelectualmente más capaces tienen tendencia a la inestabilidad emocional      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS |
| 5. Los niños bien dotados intelectualmente tienen un agudo sentido de la justicia y las normas  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS |
| 6. Su hijo/a es capaz de concentrarse por largos periodos de tiempo cuando le interesa algo.    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS |
| 7. Su hijo/a tiene una excelente memoria.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS |
| 8. Me preocupa que mi hijo/a no sepa relacionarse bien con sus compañeros/as.                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS |
| 9. Su hijo/a comenzó a caminar antes de los 12 meses de edad.                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS |
| 10. Un Cociente Intelectual alto garantiza el éxito escolar y profesional                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS |

### EDUCACIÓN

|  |   |   |   |   |   |    |
|--|---|---|---|---|---|----|
| 11. Las personas bien dotadas intelectualmente van a encontrar siempre problemas en el sistema de educación ordinario.                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS |
| 12. Está informado y conoce las opciones educativas que los niños de alta capacidad intelectual tienen   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS |
| 13. Piensa que el enriquecimiento escolar es la mejor opción para los niños superdotados.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS |
| 14. En nuestro país no se ha hecho nada a favor de la educación de los alumnos más capaces intelectualmente.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS |
| 15. La integración escolar del alumno intelectualmente bien dotado en clases regulares es adecuada para que el alumno desarrolle sus habilidades académicas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS |
| 16. La aceleración escolar perjudica al alumno de alta capacidad intelectual.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS |
| 17. Sé como ayudar a mi hijo/a con sus tareas del colegio y estimularle intelectualmente   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS |
| 18. Mi hijo/a se aburre y lo pasa mal en el colegio.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS |
| 19. Mi hijo/a saca buenas notas en el colegio  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS |
| 20. El niño superdotado necesita relacionarse con sus iguales y estar en clases regulares para desarrollar sus habilidades sociales.                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS |
| 21. Me preocupa que mi hijo/a pueda fracasar en la escuela.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS |

- 5 – Totalmente cierto  
 4 – Bastante cierto  
 3 – Cierto  
 2 – Poco creíble  
 1 – Falso  
 NS – No sabe, no contesta

### EDUCACIÓN

|   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|----|
| 22. La escuela es más importante que la familia en la educación de los niños.                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS |
| 23. Los padres no podemos hacer mucho para que los programas escolares mejoren.               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS |
| 24. Su hijo/a destaca en la clase de educación física.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS |
| 25. Conozco la legislación educativa aplicable a alumnos de altas capacidades intelectuales.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS |
| 26. Ser padres de un niño de alta capacidad intelectual puede suponer un esfuerzo intensivo   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS |
| 27. Pienso que la estimulación intelectual es lo más importante en la educación de mi hijo/a. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS |
| 28. Sé donde encontrar recursos e información sobre superdotación.                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS |
| 29. Creo que la comunicación con otros padres puede serme muy útil.                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS |

Rodee con un círculo la puntuación que considera más adecuada a lo que se afirma en la frase:

- 5 – Siempre  
 4 – Con frecuencia  
 3 – A veces  
 2 – Casi nunca  
 1- Nunca  
 NS – No sabe, no contesta

### RELACIONES FAMILIARES

|  |   |   |   |   |   |    |
|--|---|---|---|---|---|----|
| 30. Se considera capaz de resolver habitualmente los conflictos que surgen con sus hijos.                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS |
| 31. Está habitualmente de acuerdo con su pareja sobre las características de los niños de alta capacidad intelectual.      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS |
| 32. Cree que el hecho de tener un hijo de alta capacidad intelectual varía las relaciones familiares.                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS |
| 33. Mantiene mejores relaciones con su hijo de alta capacidad que con sus restantes hermanos.                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS |
| 34. Considera que su hijo de alta capacidad intelectual podría tomar o toma ya decisiones por usted.                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS |
| 35. Considera más costosa económicamente la educación de un niño de alta capacidad intelectual que de cualquier otro niño. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS |
| 36. La relación entre hermanos es muy competitiva en su familia.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS |



Si todas las alternativas que se relacionan a continuación estuvieran disponibles para la educación de su hijo/a, cuál elegiría usted: (Señale con una X, la respuesta que considere más adecuada).

- Colegio especial para alumnos de alta capacidad intelectual.
- Una clase para niños de alta capacidad intelectual dentro de un colegio normal.
- Un programa especial 2 ó 3 veces en semana dentro de su colegio.
- Que mi hijo/a pueda adelantar de curso a su propio ritmo.
- Clase normales en las que pueda avanzar a su ritmo.

Las aficiones favoritas de su hijo son: (Escriba un 1 en su afición favorita, si tiene más de una escriba un 2 en su segunda elección y así sucesivamente).

- Leer.
- Hacer deporte.
- Jugar con la vídeo consola, hacer puzzles, juegos de mesa.
- Escuchar música.
- Trabajar con el ordenador.
- Escribir, dibujar, pintar.
- Radio, Televisión.
- Jugar con amigos.

Pienso que mi hijo/a de alta capacidad intelectual es: (Señale con una "X" las respuestas que mejor describan a su hijo/a)

- Torpe físicamente.
- Poco sociable.
- Muy locuaz.
- Perfeccionista.
- Tímido.
- Extrovertido.
- Sensible.
- Mandón.
- Muy activo.
- Capaz de razonar muy bien.
- Capaz de aprender con rapidez.
- Muy observador.
- Una persona con muchos intereses.
- Una persona con una gran memoria,
- Imaginativo.
- Sensible a la justicia e igualdad.
- Muy trabajador.
- Muy ordenado.
- Planifica bien su trabajo.
- Otros \_\_\_\_\_

Gracias por responder a este cuestionario.

## 7.4 Anexo 4 – Escala de observación estructurada

### ESCALA DE OBSERVACIÓN

Edad de los niños del grupo \_\_\_\_\_ Número de participantes en el grupo \_\_\_\_\_  
Número de padres (hombres) \_\_\_\_\_ Número de madres (mujeres) \_\_\_\_\_

Con esta escala de observación intentamos recoger cómo son las intervenciones de los padres en el aula.

Los padres pueden intervenir de tres formas diferentes: preguntando, ofreciendo consejos o contando su experiencia. Se pueden expresar con sentido del humor, de forma neutra o de forma negativa. Por favor anota un + si su expresión utiliza el sentido del humor (hace que los otros sonrían), un 0 si se expresan de forma neutra, y un – si se expresan negativamente (queja o enfado sobre algo), en la casilla correspondiente dependiendo del tipo de intervención (pregunta, experiencia o consejo) y del tema tratado (características, educación familiar, la escuela o relaciones sociales).

#### 1. PREGUNTAS REALIZADAS (Demanda de información)

Anotar un “+”, “0” ó “-“ cada vez que un padre/madre pregunte sobre algo en el tema correspondiente.

**Características de sus hijos:** intelectuales, físicas, sociales...

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

**Educación familiar:** relaciones padres-hijos-hermanos, normas en casa...

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

**La escuela:** relaciones profesor-alumno-familia, asignaturas, nivel en clase...

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

**Ámbito social:** relaciones compañeros, amigos, vecindario, administración educativa...

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

**Otros** (anotar el tema)

|  |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|-------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  | _____ |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|-------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

#### 2. CUENTAN SU EXPERIENCIA (Relatan vivencias propias).

Anotar un “+”, “0” ó “-“ cada vez que un padre/madre relate una experiencia en el tema correspondiente.

**Características de sus hijos:** intelectuales, físicas, sociales...

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

**Educación familiar:** relaciones padres-hijos-hermanos, normas en casa...

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

**La escuela:** relaciones profesor-alumno-familia, asignaturas, nivel en clase...

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

**Ámbito social:** relaciones compañeros, amigos, vecindario, administración educativa...

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

**Otros** (anotar el tema)

|                          |       |
|--------------------------|-------|
| <input type="checkbox"/> | _____ |
|--------------------------|-------|

**3. OFRECEN CONSEJOS** (Sugieren como actuar ante situaciones concretas)

Anotar un “+”, “0” ó “-“ cada vez que un padre/madre ofrezca un consejo, en el tema correspondiente.

**Características de sus hijos:** intelectuales, físicas, sociales...

|                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|

**Educación familiar:** relaciones padres-hijos-hermanos, normas en casa...

|                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|

**La escuela :** relaciones profesor-alumno-familia, asignaturas, nivel en clase...

|                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|

**Ámbito social:** relaciones compañeros, amigos, vecindario, administración educativa...

|                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|

**Otros** (anotar el tema)

|                          |       |
|--------------------------|-------|
| <input type="checkbox"/> | _____ |
|--------------------------|-------|

**RESUMEN**

En mi grupo:

- \_\_\_ Todos han intervenido por igual.
- \_\_\_ Una persona ha polarizado la atención.
- \_\_\_ Hay personas que no han intervenido.

- \_\_\_ La participación ha sido muy activa.
- \_\_\_ Costaba participar.

\_\_\_ No entendían lo que tenían que hacer.

Otras observaciones que consideres importantes:

**Los padres de tu grupo pertenecen a:**

- Programa Estrella \_\_\_\_\_
- AEST \_\_\_\_\_
- ASAC \_\_\_\_\_
- ASGENTA \_\_\_\_\_
- Otros \_\_\_\_\_ (Determinar cuales)

## 7.5 Anexo 5 – Cuestionario 3: Evaluación final de la formación

### CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL "AULA DE PADRES"

El objetivo de este cuestionario es obtener datos que permitan mejorar y hacer más eficaz el "Aula de Padres". Le agradeceremos que conteste con sinceridad.  
Gracias por su colaboración.

Edad de su hijo/a de alta capacidad \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_  
Cuestionario rellenado por el padre \_\_\_\_\_ por la madre \_\_\_\_\_

**1. En general, ¿cómo le han resultado las explicaciones de los ponentes?**

- Muy interesantes..... 1
- Interesantes..... 2
- Pasables..... 3
- Aburridas..... 4
- Muy aburridas..... 5

**2. En general ¿cómo calificaría las explicaciones de los ponentes?**

- Muy claras..... 1
- Bastante claras..... 2
- Suficientemente daras..... 3
- Poco claras..... 4
- Nada claras..... 5

**3. En general, ¿qué tipo de relaciones cree que se han establecido entre los asistentes al curso?**

- Muy cordiales..... 1
- Cordiales..... 2
- Normales..... 3
- Algo frías..... 4
- Muy frías..... 5

**4. ¿Hasta qué punto considera que los contenidos impartidos en este curso le han permitido mejorar sus conocimientos con relación al comienzo del mismo?**

- Han mejorado mucho..... 1
- Han mejorado bastante..... 2
- Han mejorado regular..... 3
- Han mejorado poco..... 4
- No han mejorado..... 5

**5. Comente una o dos ideas sugeridas durante el curso que le hayan parecido especialmente útiles para usted y su familia.**



## 7.6 Cuestionario 4 – Evaluación a medio plazo de la formación

### ENCUESTA PARA PADRES

El objetivo de esta encuesta es profundizar en el conocimiento sobre la familia con hijos de alta capacidad intelectual, con el fin de proporcionar una mejor atención y orientación a estas familias y a sus hijos.

Esta encuesta es anónima por lo que sus datos personales no son necesarios. Apreciamos su colaboración y le pedimos su contestación sincera a las preguntas.

Gracias.

Rodee con un círculo la respuesta que responde a su experiencia sobre el tema de la superdotación

|  |    |    |
|--|----|----|
| 1. Pertenece o ha pertenecido a alguna asociación de padres con hijos superdotados | Si | No |
| 2. Asistió a la "escuela de padres" del curso 2000                                 | Si | No |
| 3. Ha leído algún libro sobre superdotación  | Si | NO |
| 4. Desde que año recibe formación sobre el tema de la superdotación                |    |    |

Rodee con un círculo la puntuación que considera más adecuada a lo que se afirma en la frase:

5 - Totalmente de acuerdo

4 - Bastante cierto

3 - Cierto

2 - Poco creíble

1 - Falso

NS - No sabe, no contesta

|  |   |   |   |   |   |    |
|--|---|---|---|---|---|----|
| 1. La superdotación implica competencia en todas las áreas de aprendizaje.             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS |
| 2. La superdotación implica un nivel de competencia siempre alto durante toda la vida. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS |
| 3. Todos los/as niños/as superdotados/as son muy parecidos/as.                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS |
| 4. Es importante que los profesores de mi hijo/a conozcan que es superdotado/a.        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS |
| 5. Es importante escuchar las opiniones que el profesor tiene sobre mi hijo/a.         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS |
| 6. Es importante que exista una buena comunicación entre la escuela y la familia.      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS |
| 7. Conoce las opciones educativas que existen para el alumno superdotado.              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS |

- 5 - Totalmente de acuerdo  
 4 - Bastante cierto  
 3 - Cierto  
 2 - Poco creíble  
 1 - Falso  
 NS - No sabe, no contesta

|   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|----|
| 8. Ha hablado más con su pareja sobre la educación de sus hijos, como consecuencia de la asistencia a conferencias para padres. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS |
| 9. Es importante que su hijo/a tenga los recursos necesarios para seguir sus intereses.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS |
| 10. Sabe como ayudar a su hijo/a con sus tareas del colegio y estimularle intelectualmente.                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS |
| 11. Los niños/as superdotados/as tienen muchas posibilidades de fracasar en la escuela.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS |
| 12. Los niños/as superdotados/as tienen muchas posibilidades de relacionarse mal con sus compañeros.                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS |
| 13. Los niños/as superdotados/as tienen muchas posibilidades de ser torpes físicamente.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS |
| 14. Se siente más seguro sobre como educar a su hijo/a, después de recibir orientación sobre el tema de la "superdotación".     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS |
| 15. Se considera capaz de resolver habitualmente los conflictos que surgen con sus hijos.                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS |
| 16. Las personas superdotadas van a encontrar siempre problemas en el sistema educativo ordinario.                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS |
| 17. Un cociente intelectual alto garantiza el éxito escolar y profesional.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS |
| 18. La superdotación se puede diagnosticar de forma fiable a edades tempranas.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NS |

1. Cite las opciones educativas que conoce para el alumno superdotado. Cuál cree más adecuada para su hijo/a.

2. ¿Le parece útil comunicarse con otros padres con hijos/as superdotados/as? ¿Por qué?.

3. De qué formas puede apoyar como padre/madre los intereses y necesidades educativas de sus hijos.



## **7.7 Índice de tablas**

1. Publicaciones españolas sobre superdotación (1930-1986) / 19
2. Publicaciones españolas sobre superdotación desde 1990 / 21
3. Causas del fracaso escolar entre estudiantes superdotados. (Díaz, 1998) / 80
4. Efectos que la etiqueta "superdotado" produce en las familias / 190
5. Recomendaciones para evitar el impacto negativo del término "superdotado" / 195
6. Análisis inicial de necesidades: características de las familias participantes / 319
7. Análisis inicial de necesidades familiares (cuestionario 1) / 335
8. Análisis inicial de necesidades. Prueba "U" de Mann-Whitney por sexo (item 8) / 338
9. Análisis inicial de necesidades. Prueba "U" de Mann-Whitney por sexo (item 25) / 338
10. Análisis inicial de necesidades. Datos por sexo / 340
11. Análisis inicial de necesidades. Prueba "U" de Mann Whitney por edad (item 6) / 343
12. Análisis inicial de necesidades. Prueba "U" de Mann Whitney por edad (item 23) / 343
13. Análisis inicial de necesidades. Prueba "U" de Mann Whitney por edad (item 15) / 345
14. Análisis inicial de necesidades. Datos por edad / 346
15. Escuela de padres: características de las familias participantes / 363
16. Escuela de padres: edad y sexo de los hijos de las familias participantes / 368
17. Escuela de padres: número total de hijos por familia / 369
18. Escuela de padres: puesto que ocupa el niño superdotado entre los hermanos / 370
19. Escuela de padres: profesión de los padres asistentes a la escuela / 372

20. Escuela de padres: estudios de los padres asistentes a la escuela / 372
21. Escuela de padres: profesión de las madres asistentes a la escuela / 373
22. Escuela de padres: estudios de las madres asistentes a la escuela / 373
23. Escuela de padres: análisis del clima familiar / 378
24. Escuela de padres: análisis sobre las características de los hijos 1 / 383
25. Escuela de padres: análisis sobre las características de los hijos 2 / 383
26. Escuela de padres: las tres aficiones favoritas de sus hijos / 391
27. Escuela de padres: opiniones de los padres sobre identificación y educación / 404
28. Escuela de padres. Prueba "U" de Mann-Whitney por sexo (item 8) / 407
29. Escuela de padres. Prueba "U" de Mann-Whitney por sexo (item 19) / 408
30. Escuela de padres. Datos por sexo / 410
31. Escuela de padres. Prueba "U" de Mann-Whitney por edad (item 19) / 412
32. Escuela de padres. Datos por edad / 413
33. Escuela de padres. Correlaciones entre el nivel de formación y los items 12 y 25 / 416
34. Escuela de padres. Correlaciones entre el nivel de formación y el item 19 / 417
35. Escuela de padres. Prueba de Kruskal-Wallis entre el tipo de centro y los items 11 y 18 / 420
36. Escuela de padres. Prueba de Kruskal-Wallis entre el tipo de centro y el item 35 / 421
37. Escuela de padres. Resultados del cuestionario de evaluación / 449
38. Evaluación a medio plazo. Familias participantes / 453
39. Evaluación a medio plazo. Análisis de las opiniones de los padres sobre superdotación / 462

40. Evaluación a medio plazo. Prueba "U" de Mann-Whitney sobre la diferencia entre conocimientos sobre opciones educativas para el alumno superdotado / 465
41. Evaluación a medio plazo. Prueba "U" de Mann-Whitney sobre la diferencia entre la capacidad para ayudar a sus hijos en las tareas escolares / 466
42. Evaluación a medio plazo. Prueba "U" de Mann-Whitney sobre la diferencia de opinión en la capacidad de diagnóstico de los test para identificar a niños superdotados cuando son pequeños / 467
43. Evaluación a medio plazo. Análisis factorial (cuestionario 3) / 472

## **7.8 Índice de figuras**

1. Comparación de la evolución histórica de los estudios sobre superdotación en Estados Unidos y España / 24
2. Modelo Global de los factores que componen la Superdotación (Pérez y Díaz, 1998) / 29
3. Influencia de los diferentes sistemas en el desarrollo del ser humano / 48
4. Un modelo heurístico de influencia en el desarrollo del talento. (Van Tassel-Baska & Olszewski-Kubilius 1989) / 57
5. Factores percibidos que afectan negativamente el rendimiento académico de estudiantes de alta capacidad intelectual pertenecientes a minorías étnicas, (Díaz, 1998) / 88
6. Etapas en el proceso de apoyo./ 267
7. Representación gráfica del "Modelo Experto" / 283
8. Representación gráfica del "Modelo Transplante" / 284
9. Representación gráfica del "Modelo Usuario" / 286
10. Análisis inicial de necesidades: relaciones familiares / 324
11. Análisis inicial de necesidades: familia/comunidad / 328
12. Análisis inicial de necesidades: familia/escuela / 333
13. Análisis inicial de necesidades: datos por sexo / 337
14. Análisis inicial de necesidades: datos por edad / 342
15. Necesidades de orientación manifestadas por los padres / 347
16. Escuela de padres: análisis del clima familiar / 376
17. Escuela de padres: Edad de comienzo de la lectura / 381
18. Escuela de padres: análisis de las características de sus hijos / 386
19. Escuela de padres: opinión de los padres sobre la identificación / 396
20. Escuela de padres: opciones educativas elegidas por los padres / 399
21. Escuela de padres: opinión de los padres sobre la educación / 401
22. Escuela de padres: datos por sexo / 406

23. Escuela de padres: datos por edad / 411
24. Escuela de padres. Nivel de formación inicial de las familias / 415
25. Escuela de padres. ¿Buenas notas? Y "nada" de formación / 418
26. Escuela de padres. ¿Buenas notas? Y "bastante" formación / 418
27. Escuela de padres. Tipo de centro al que asisten los hijos de las familias participantes / 419
28. Escuela de padres. Modos en los que intervienen los padres / 424
29. Escuela de padres. Temas sobre los que hablan los padres / 425
30. Escuela de padres. Tono utilizado por los padres / 425
31. Escuela de padres. Intervenciones negativas / 426
32. Escuela de padres. Intervenciones positivas / 426
33. Escuela de padres. Foto del panel de respuestas / 428
34. Escuela de padres. Grado de interés de las explicaciones / 444
35. Escuela de padres. Grado de claridad de las explicaciones / 445
36. Escuela de padres. Relaciones entre los asistentes / 445
37. Escuela de padres. Conocimientos aprendidos / 446
38. Evaluación a medio plazo. Análisis de las opiniones de los padres sobre superdotación / 459
39. Evaluación a medio plazo. Opciones educativas elegidas por los padres / 469
40. Portada del libro "Educar hijos inteligentes" / 504
41. Aportaciones escritas de los padres al panel / 508

## **7.9 Asociaciones de padres con hijos superdotados**

- ANDALUCÍA
  - ASA (Asociación de Superdotados de Andalucía Málaga)
  - ADOSSE (Asociación para el Desarrollo y Orientación del Sobredotado de Sevilla)
  - ASUC (Asociación de Superdotados de Cádiz)
- ARAGÓN
  - Asociación Aragonesa de Psicopedagogía
  - ASENID (Asociación Española de Niños Superdotados)
- ASTURIAS Y CANTABRIA
  - InNiS (Instituto Astur-Cántabro para Niños Superdotados)
  - APADAC (Asociación de Padres de Alumnos de Altas Capacidades del Principado de Asturias)
- BALEARES
  - ASTIB (Associació de Superdotats i Talentosos de les Illes Balears)
- CANARIAS
  - FANSC (Fundación Canaria de Ayuda a los Niños Superdotados - Las Palmas de Gran Canaria)
- CASTILLA Y LEÓN
  - Centro Psicológico y Educativo "Huerta del Rey"
  - ANSUE (Asociación de Superdotados Españoles)

- ALANS (Asociación Leonesa de Ayuda a Niños/as Superdotados)
- CATALUÑA
    - CREDEYTA (Asociación para el Desarrollo de la Creatividad y el Talento)
    - AGRUPANS (Agrupació de Pares i de Nens Superdotats de Catalunya)
    - Asociación de Superdotados Cladellas y Pros
- COMUNIDAD DE MADRID
    - AEST (Asociación Española para Superdotados y Talentosos)
    - CIDAC (Centro Internacional y Diagnóstico de Altas Capacidades)
    - ASGENTA (Asociación de Superdotados y Gente con Talento)
- COMUNIDAD VALENCIANA
    - AVAST (Asociación Valenciana de Apoyo al Superdotado y Talentoso)
    - ACAST (Asociación Castellonense de Ayuda al Superdotado y Talentoso)
- GALICIA
    - ASAC (Asociación Española de Altas Capacidades)
- NAVARRA
    - CREENA (Asociación Española de Altas Capacidades)
    - ANAST (Asociación Navarra de Superdotados y Talentosos)

▪ PAÍS VASCO

- GARATU (Asociación de Superdotados/as y padres/madres de Superdotados/as)





## **Referencias Bibliográficas**



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abelman, R. (1986). Television and the exceptional child. Gifted Child Today 45, 26-28.
- Acedera, A y Sastre, S. (1998). La Supedotación: personalidad, evaluación y tratamiento psicológico. Madrid: Síntesis.
- Acedera, A. (2000). Niños superdotados. Madrid: Pirámide.
- Albert, R.S. (1971). Cognitive development and parental loss among the gifted. Psychological Reports, 29, 19-26.
- Albert, R.S. (1978). Observations and suggestions regarding giftedness, familiar influence and the achievement of eminence. Gifted Child Quarterly, 28, 201-211.
- Albert, R.S., y Runco, M.A. (1986). The achievement of eminence: A model of exceptional boys and their parents. En R.J. Sternberg, y J.E. Davidson (Eds.), Conceptions of giftedness (pp. 332-357). New York: Cambridge University Press.
- Alonso, J.A., y Benito, Y. (1996). Superdotados: adaptación escolar y social en secundaria. Madrid: Narcea.
- Alsop, G. (1997). Coping or counseling: families of intellectually gifted students. Roeper Review, 20, (1) 28-33.
- Alvarez González, B. (2001). Alumnos de altas capacidades. Identificación e intervención educativa. Madrid: Bruño.
- American Association of School Administrators. (1988). Challenges for school leaders. Arlington, VA: American Association of School Administrators.
- Amón, J. (1985). Estadística para psicólogos I: Estadística descriptiva. Madrid: Ediciones Pirámide, S.A.
- Amón, J. (1985). Estadística para psicólogos I: Probabilidad. Estadística inferencial. Madrid: Ediciones Pirámide, S.A.
- Ayuda Morales, J. (1961). La educación de los sobredotados. Perspectivas Pedagógicas, 7, 316-333.
- Ayuda Morales, J., y Pérez Dolz, I. (1959). Los niños bien dotados. Educadores, 5, 717-38.
- Baker, J.A., Bridger, R., y Evans K. (1998). Models of underachievement among gifted preadolescents: The role of the personal, family and school factors. Gifted Child Quarterly, 42, (1), 5-13.

Ballering, L., y Koch, A. (1983). Family relations when a child is gifted Gifted Child Quarterly, 28, (3), 140-143.

Barbe, W.B. (1956). A study of the family background of the gifted. Journal of Education Psychology, 47, 302-309.

Barbe, W.B., y Adler, M. (1972). Willian Sidis: A child prodigy. En B.B. Hauck y M.H. Freehill (Eds.), The gifted: case studies. Dubuque Iowa: Wc. C. Brown.

Barbe, W.B., y Renzulli, J. (Eds.) (1975). Psychology and education of the gifted. New York: Irvington.

Beltrán, J. (1993b). Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje. Madrid: Síntesis.

Beltrán, J. y Pérez, L. (2000). Educar para el siglo XXI: crecer, pensar y convivir en familia. Madrid: CCS.

Beltrán, J., y Pérez, L. (1993a). Identificación. En L. Perez (Ed.) 10 palabras clave en superdotados. (pp. 137-168) Estella, Navarra: Verbo Divino.

Benbow, C.P. (1985). Home environments and toy preferences of extremely precocious students. Paper presented at 32nd Congress of the National Association for Gifted Children. Denver: Colorado.

Benito, Y. (1996). Inteligencia y algunos factores de personalidad en superdotados: una demostración dentro del ámbito social. Salamanca: Amarú.

Benito, Y. (1999). ¿Existen los superdotados?. Barcelona: Praxis.

Benito, Y. (Coord.). (1990). Problemática del niño superdotado. Salamanca: Amarú.

Betts, G.T. y Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. Gifted Child Quarterly, 32, 248-253.

Blanco, M.C. (2001). Guía para la identificación y el seguimiento de alumnos superdotados: educación primaria. Bilbao: Ciss-Praxis.

Blasco V., Roca, J., y Tavera, V. (1983). La personalidad de los niños bien dotados. Psicodedia, 5, 69-76.

Bloom, B.S. (1985). Developing Talent in Young People. New York: Ballantine Books.

Blumer, H. (1982). El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método. Barcelona: Hora.

Borland, J.H., Schnur, R., y Wright, L. (2000). Economically disadvantaged students in a school for the academically gifted:

A postpositivist inquiry into individual and family adjustment. Gifted Child Quarterly, 44, (1), 13- 32.

Brace, N., Kemp, R., y Snelgar, R. (2000). SPSS for psychologists. A guide to data analysis using SPSS for Windows. Londres: McMillan Press Ltd.

Bradley, K. (2001). Sobredosis de padre. El País Semanal, 1282, 31-37.

Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Barcelona: Paidós.

Cajilde, Val, J., y Doval Pérez, M. (1984). Política educativa y orientación de superdotados. Educadores, 127, 181-192.

Carandang, M.L (1992). Family dynamics of the gifted. Gifted Education International, 8, (2), 117-120.

Castelló, A., y Genovard, C. (1990). El límite superior: aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual. Madrid: Pirámide.

Chamrad, D., Robinson, N., y Janos, P. (1995). Consequences of having a gifted sibling: myths and realities Gifted Child Quarterly, 39, (3), 135-145.

Clark, B. (1983). Growing up gifted: Developing the potential of children at home and school. (2nd. edition). Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Colangelo, N. (1988). Families of gifted children: the next ten years. Roeper Review, 11, (1), 16-18.

Colangelo, N. (1997). Counseling gifted students: Issues and practices. En N. Colangelo y G.A. Davis (Eds.).. Handbook of gifted education. (2nd. edition). Boston: Allyn & Bacon.

Colangelo, N., y Brower, P. (1987). Gifted youngsters and their siblings: long-term impact of labeling on their academic and personal self-concepts. Roeper Review, 10,(2), 101-107.

Colangelo, N., y Brower, P. (1987). Labeling gifted youngsters: long-term impact on families. Gifted Child Quarterly, 31, (2), 20-27.

Colangelo, N., y Dettman, D. (1980). A functional model for counseling parents of gifted students. Gifted Child Quarterly, 24, (3), 158-161.

Colangelo, N., y Dettman, D. (1983). A review of research on parents and families of gifted children. Exceptional Children, 50, (1), 20-27.

Coleman, D. (1982). Parenting the gifted: is this a job for a superparent? Gifted Child Today, (March/April), 47-40.

Columbus Group. (1991). Unpublished transcript of the meeting of the Columbus Group. Columbus. OH.

Cornell, D., y Grossberg, I. (1987). Family environment and personality adjustment in gifted program children. Gifted Child Quarterly, 31, (2), 59-64.

Cornell, D., y Grossberg, I. (1989). Parent use of the term "gifted": correlates with family environment and child adjustment. Journal for the Education of the Gifted, 12, (3), 218-230.

Cornell, D.G. (1984). Families of gifted children. Ann Arbor, MI: UMI Research Press.

Cornell, D.G., y Grossberg, I.N. (1986). Siblings of children in gifted programs. Journal for the Education of the Gifted, 11, (4), 253-264.

Costa Rivas, J. (1961). Características psicológicas del bien dotado. Bordón, 101, 235-244.

Costa Rivas, J. (1961). Problemas pedagógicos de la educación de los bien dotados. Revista Educación, 131, 49-52.

Covarrubias de, S. (1943). Tesoro de la Lengua Castellana o Española. (Según la impresión de 1611, con las adiciones de Benito Remigio Noydens publicadas en la de 1674. Barcelona: Martín de Riquer S.A. Horta I.E.

Cox, C.M. (1926). The early mental traits of three hundred geniuses. Genetic studies of the genius. (Vol. 2). Stanford. CA: Stanford University Press.

Cropper, C. (1998). Fostering parental involvement in the education of the gifted minority student. Gifted Child Today Magazine, 5, (21), 20-26.

Cunningham, C., y Davis, H. (1988). Trabajar con los padres. Marcos de colaboración. Madrid: Siglo XXI.

Dangel, H.L., y Walker, J.J. (1991). An assessment of the needs of parents of gifted students for parent education programs. Roeper Review, 14, (1), 40-41.

Delgado Magro, E. (2000). La vida según un superdotado. Barcelona: Fontanella.

Delisle, J., y Berger, S.L. (1990). Underachieving Gifted Students. Virginia: The Council for Exceptional Children.

Dettmer, P. (1991). Gifted program advocacy: overhauling bandwagons to build support. *Gifted Child Quarterly*, 35, (4), 165-171.

DeVos, G.A. (1967). Essential elements of caste: Psychological determinants in structural theory. En G.A. DeVos, & H. Wagatsuma (Eds.), *Japan's invisible race: Caste in culture and personality*. (pp. 332-384). New York: AMS Press.

Díaz, E.J. (1998). Perceived factors influencing the academic underachievement of talented students of Puerto Rican descent. *Gifted Child Quarterly*, 42, (2), 105-121.

Díaz, O. (1997). Modificación de conductas anómalas en alumnos de altas capacidades: trastornos de ansiedad y problemas de conducta. En C. Martín Bravo (Ed.), *Superdotados. Problemática e Intervención*. Valladolid: Servicio de apoyo a la enseñanza.

Dowling, C. (1981). *The Cinderella complex*. New York: Simon & Schuter.

Dweck, C., y Bush, E. (1976). Sex differences in learned helplessness: Differential debilitation with peer and adult evaluators. *Developmental Psychology*, 12, 147-156.

Eccles, J., y Jacobs, J. (1986). Social forces shape maths participation. *Signs*, 11, 368-380.

Elder, G.H. Jr. (1974). *Children of the depression*. Chicago: Universtiy of Chicago Press.

ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children. (1990). *Giftedness and the gifted. What's it all about?* Reston, VA: ERIC EC Digest #E476 ED 321481

Feldhusen, J.F., y Kroll, M.D. (1985). Parent perceptions of gifted children's educational needs. *Roeper Review*, 7, (4). 249-252.

Ferguson, D.G. (1963). Professional roles in the vocational guidance of gifted children. *Vocational Guidance Quarterly*, 11 (4), 241-246.

Fernández-Ballesteros, R. (Ed.) (1996). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.

Fine, M.B., y Pitts, R. (1980). Intervention with underachieving gifted children: Rationale and strategies. *Gifted Child Quarterly*, 25, 51-55.

Fisher, E. (1981). The effect of labeling on gifted children and their families. *Roeper Review*, 3, (3), 49-51.



Forrest, A. (1961). Counseling talented students on college choices. Personal Guidance Journal, 40, (1), 42-47.

Fox, L. (1981). Preparing gifted girls for future leadership roles. Gifted Child Today, (March/April), 7-11.

Freeman, J. (1979). Gifted Children. Lancaster, England: MTP Press.

Freeman, J. (1985). Aspectos emocionales de la sobredotación. En J. Freeman (Ed.), Los niños superdotados: aspectos psicológicos y pedagógicos. Madrid: Santillana.

French, J., y Murphy, J. (1983). Parenting gifted children: a two edged sword. Roeper Review, 5, (3), 36-37.

Furman, W., y Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. Developmental Psychology, 21, 1014-1024.

Gagné, F. (1991). Towards a differentiated model of giftedness and talent. En N.Colangelo y G.A. Davis (Eds.), Handbook of gifted education (p.p. 65-80). Boston: Allyn and Bacon.

Galton, F. (1869). Hereditary genius. Londres: MacMillan.

García Yagüe, J., Gil Muñoz, C., Ortiz, C., Pablo, C., y Lázaro, A. (1986). El niño bien dotado y sus problemas. Perspectivas de una investigación española en el primer ciclo de E.G.B. Madrid: CEPE.

García, L. (1999). La Escuela de Padres y Madres. CEAPA.

Gardner, H. (1983). Frames of mind: the theory of multiple intelligences. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1995). Mentes Creativas. Barcelona: Ediciones Paidós.

Garmendia de Otaola, A. (1950). Clasificación de los talentos dentro del paradigma psicológico. Revista de Psicología General y Aplicada, 2, 29-38.

Garrido Bustos, E., y Gil Burman, G. (1983). Modalidades del aprendizaje escolar de los bien dotados entre 1º y 3º de E.G.B. Actas del VI Congreso Nacional de Psicología, (Mesa 3), 13-16.

Genovard, C. (1990). Estudio preliminar sobre la identificación del alumno superdotado. Madrid: Fundación Juan March.

Genovard, C., y Castelló, A. (1990). El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad. Madrid: Pirámide.

Getzels, J.W., y Jackson, P.W. (1962). Creativity and intelligence, explorations with gifted students. London: Wiley.

Gil Muñoz, C. (1983). Antecedentes y puntos de referencia españoles sobre los superdotados. Psicodeia, 5, 21-24.

Gil Muñoz, C. (1983). Resumen de una investigación española sobre bien dotados. Psicodeia, 5, 25-37.

Goertzel, M.G., Goertzel, V, y Goertzel, T.G. (1978). Three Hundred Eminent Personalities. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Goodnow, J.J., Burns, A., y Russell, G. (1985). The family context of development. En Feather, N.T. (Ed.) Australian Psychology: Review of Research. Londres: Allen & Unwin.

Gordillo, V. (1993). Orientación. En L. Pérez (Ed.) Diez palabras clave en superdotados. Navarra: Verbo Divino.

Gottfried, A.W., Eskeles, A., Bathurst, K., y Wright, D. (1999). Gifted IQ. Early Developmental Aspects. The Fullerton Longitudinal Study. New York: Plenum Press.

Green, K., Fine, M., y Tollefson, N. (1988). Family systems characteristics and underachieving gifted adolescents males. Gifted Child Quarterly, 32, 267-272.

Gross, M.U. (1993). Exceptionally Gifted Children. New York: Routledge.

Gross, M.U., y Feldhusen, J.F. (1990). The exceptionally gifted child. Understanding our gifted, 2, (5), 6-9.

Groth, N.J. (1975). Mothers of gifted Gifted Child Quarterly, 19, (3), 217-222.

Guilford, J.P (1950). Creativity. American Psychologist, 14, 267-293.

Guilford, J.P. (1979). Intellect and the gifted. En J.C. Gowan, J. Khatena, y EP. Torrance (Eds.), Educating the ablest. Itasca, IL: F.E. Peacock Publishers.

Gutierrez, M. (1968). El superdotado y sus problemas escolares. Madrid: La Muralla.

Hackney, H. (1981). The gifted child, the family, and the school. Gifted Child Quarterly, 25, (2), 51-54.

Hackney, H. (1984). Effects of the family: Random or orchestrated? Journal for the Education of the Gifted, 4, (1), 30-38.

Haensly, P.A. (1993). Development of giftedness among siblings: a case study of differences and familial microsystems.

Paper presented at the World Congress on Gifted and Talented Education. Toronto: ED362319

Hébert, T.P. (2000). Defining belief in self: Intelligent young men in an urban high school. Gifted Child Quarterly, 44, (2), 91-114.

Hollingworth, L.S. (1942). Children above IQ 180. New York: World Books.

Horner, M. (1968). Sex differences in achievement motivation and performances in competitive situations. Unpublished Ph.D. Dissertation, University of Michigan.

Hunt, J.M. (1961). Intelligence and experience. New York: Ronald Press Co.

Innerst, C. (1997). Parents say schools ignores special needs. Washington Time, (29 November), front page A1.

Instituto Nacional de Estadística. (2000). España en cifras 2000. Madrid: INE.

Jiménez Fernández, M.C. (1994). Educación diferenciada del alumno biendotado. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Jiménez Fernández, M.C. (2000). Diagnóstico y educación de los más capaces. Madrid: UNED. Colección Varia.

Johnson, L.J., y Smith, B. (1990). Parent perceptions of the talents of young gifted boys and girls. Journal of the Education of the Gifted, 13, (2), 176-188.

Jones, M.A. (1984). Advocacy: making a difference for the gifted. Journal for the Education of the Gifted, 7, (4), 270-277.

Karnes, F.A., y Lewis, J.D. (1996) Staff development through videotapes in gifted education. Roeper Review, 19, (2), 106-110.

Karnes, F.A., y Lewis, J.D. (1995). Examining the media coverage of gifted issues. Gifted Child Today, 18, (6), 28-30.

Karnes, F.A., y Lewis, J.D. (1997a). Public relations: a necessary tool for advocacy in gifted education. Eric Digest #E542 (ERIC Document Reproduction Service).

Karnes, F.A., y Lewis, J.D. (1997b). A portrayal of the gifted in magazines. EC 305430 (ERIC Document Reproduction Service).

Karnes, F.A., y Medows, S. (1992). Influencing public opinion of gifted education through the newspaper. Gifted Child Today, 14, (6), 35-37.

Karnes, F.A., y Riley, T.L. (1993). Shaping public policy in gifted education. Gifted Child Today, 16, (2), 23-25.

Keirouz, K. (1989). The parent experience scale: a measure designed to identify problems of parents of gifted children. Dissertation Abstracts International (University of Michigan).

Keirouz, K. (1990). Concerns of parents of gifted children: a research review. Gifted Child Quarterly, 24, (2). 56-63.

Kerr, B. (1991). Career counseling with academically talented students: effects of a value-based intervention. Journal of Counseling Psychology, 38, (3), 309-314.

Kerr, B.A. (1985). Smart girls, gifted women: special guidance concerns. Roeper Review, 8, (1), 30-38.

Khatena, J. (1978). The creatively gifted child. New York: Vantage Press.

Lewis, M., y Feiring, C. (1998). Are you wondering if you have a gifted child? London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Lewis, M., y Feiring, C. (Eds.) (1998). Families, Risk, and Competence. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Lewis, M., y Michalson, L. (1985). El bebé superdotado. En J. Freeman (Ed.), Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos. Madrid: Santillana.

Linares Maza, A. (1931). Diagnóstico de los niños anormales y superdotados. Revista Pedagogía, 50, 412-417 y 456-464.

Lombroso, C. (1891). The man of genius. London: Robert Scott.

López Escribano, C. (1977b). Una experiencia sobre el uso del ordenador con niños superdotados. I Congreso Internacional sobre el niño superdotado y el talento . Madrid.

López Escribano, C. (1977a). Orientaciones para padres con hijos superdotados. I Congreso Internacional sobre el niño superdotado y el talento. Madrid.

López Escribano, C. (1977c). El niño superdotado en la familia. Necesidades especiales de orientación familiar. Trabajo de doctorado no publicado, Departamento de Psicología evolutiva y de la Educación. Universidad Complutense de Madrid.

López Escribano, C. (2000). La aceleración escolar: una estrategia para el alumno de alta capacidad intelectual. Boletín del Colegio Oficial y Profesional de la Educación, 111, 14-17.

Louis, B., y Lewis, M. (1992). Parental beliefs about giftedness in young children and their relation to actual ability level. Gifted Child Quarterly, 36, (1), 27-31.

Maitra, K. (1991). Home as perceived by the gifted children - Its impact to their academic achievement: an Indian perspective. Gifted International, 2, (1), 55-63.

Mallon, B. (1987). An introduction to counseling skills for special educational needs. Tutor's manual. Manchester: Manchester University Press.

Malone, C.E. (1975). Education for parents of the gifted. Gifted Child Quarterly, 19, (3), 223-225.

Manrique, G. (1933). La selección de los niños bien dotados. Madrid: Aguilar.

Marín Bravo, C. (1997). Comportamientos metacognitivos en los superdotados y estrategias de entrenamiento. En C. Martín Bravo (Coord.). Superdotados. Problemática e intervención (pp. 49-74). Universidad de Valladolid: Servicio de apoyo a la enseñanza. Universidad de Valladolid.

Marion, R. (1980). Communicating with parents of culturally diverse exceptional children. Exceptional Children, 46, (8), 616-623.

Marland, S.P. (1972). Education of the gifted and talented, Vol. 1: A report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Washington, D.C: US Government Printing Office.

Martín Bravo, C. (Coord.) (1997). Superdotados: problemática e intervención. Valladolid: Servicio de apoyo a la enseñanza. Universidad de Valladolid.

Martínez González, R.A. (1996). Familia y Educación. Fundamentos Teóricos y Metodológicos. Universidad de Oviedo: Servicio de Publicaciones.

Maslow, A.H. (1954). Motivation and personality. Nueva York: Harper.

McGreevy, A. (1992). All in the golden afternoon: the early life of Charles L. Dodgson (Lewis Carroll). Gifted Child Quarterly, 36, (1), 6-10.

McMahon, S.C. (1996). Linking gifted children, parents and teachers into a network. Australia: PACSA.

Mead, G.H. (1934). Mind, self, and society. Chicago: Chicago University Press.

Meckstroth, E. (1992). Paradigm shifts into giftedness. Roeper Review, 15, (2), 91-92.

Miller, A. (1991). El drama del niño bien dotado. Barcelona: Tusquets.

Moliner, M. (1998). Diccionario de uso del Español. Madrid: Editorial Gredos, S.A.

Monson, J.A. (1984). An advocates' guide to advocating... or a good offense without being offensive! Journal for the Education of the Gifted, 7, (4), 244-251.

Moon, S., Kelly, K., y Feldhusen, J. (1997). Specialized counseling services for gifted youth and their families: a needs assessment. Gifted Child Quarterly, 41, (1), 16-25.

National Commission on Excellence in Education. (1984). A nation at risk: The imperative for educational reform. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.

Natriello, G., McDill, E., y Pallas, A.M. (1990). Schooling disadvantaged children: Raising against catastrophe. New York: Teachers College Press.

Navarro, M., y Mateo, M.J. (1993). Informe juventud en España. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Juventud.

Ness, B. (1988). Establishing programs for parents of the gifted child. Gifted Child Today Magazine, 11, (54), 24-26.

Newson y Hipgrave. (1982). Getting through to your handicapped child. Cambridge: Cambridge University Press.

Nisbet, J.F. (1891). The insanity of genius. London: Kegan Paul, Trench, Trubner and Co.

Olszewski, P., Kulieke, M., y Buescher, T. (1987). The influence of the family environment on the development of talent: a literature review. Journal for the Education of the Gifted, 11, (1), 6-28.

Palacios González, J. (1999). La familia como contexto de desarrollo humano. Universidad de Sevilla: Secretariado de Publicaciones.

Parker, M., y Colangelo, N. (1998). An assessment of values of gifted students and their parents. En N. Colangelo y R. Zaffran (Eds.), New voices counseling the gifted. Iowa: Hunt Publishing Company.

Passow, A.H. (1995). Families and communities: essential resources for nurturing giftedness and talent. Gifted Education International, 10, (2), 52-55.

Pérez Serrano, G. (1994). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

Pérez Serrano, G. (1994). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

Pérez, L. (1993). Diez palabras clave en superdotados. Estella. Navarra: Verbo Divino.

Pérez, L., Domínguez, P., López C., y Alfaro, E. (2000). Educación de hijos inteligentes. Superdotación, familia y escuela. Madrid. Editorial CCS.

Pérez, L., Domínguez, P., y Díaz, O. (1998). La educación de los más capaces: Guía para educadores. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. Centro de Publicaciones, D.L.

Pérez, L., Domínguez, P., y López, C. (1998). Percepciones y actitudes de los padres ante los hijos superdotados. En A. Sipán Compañe (Ed.), Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos. Zaragoza: Mira Editores.

Pérez, L., y Domínguez, P. (2000). Adolescencia y superdotación. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Publicaciones, D.L.

Pérez, L., y Domínguez, P. (2001). Escala de evaluación SEES. Aceleración escolar. Madrid: ICCE.

Pérez-Díaz, V., Rodríguez, C., y Sánchez Ferrer, L. (2000). La familia española y la educación de sus hijos. Barcelona: La Caixa.

Perry, S. (1986). I'm gifted ...and I'm not supposed to know it. Gifted Child Today, 9, (3), 55-57.

Peterson, D.C. (1977). The heterogeneously gifted family. Gifted Child Quarterly, 4, 396-411.

Peterson, D.C. (1989). Parent involvement in the educational process. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management

Pfouts, J (1980). Bird order, age-spacing, IQ differences, and family relations. Journal of Marriage and the Family, 4, 517-528.

Pinto E. (1933). La selección de los bien dotados. Madrid: Publicación Revista Pedagogía.

Polaino-Lorente, A., y Martínez Cano, P. (1998). Evaluación psicológica y psicopatológica de la familia. Universidad de Navarra: Ediciones Rialp, S.A.

Pozo Pardo, A. (1952). Las lecturas de los niños bien dotados. Bordón, 31, 343-348.

Pozo Pardo, A. (1951). Conducta social del bien dotado. Revista Española de Pedagogía, 36, 641-645.

Pozo Pardo, A. (1969). Aprovechamiento social y personal del bien dotado. En La educación en el mundo actual (pp. 409-425) Madrid: Instituto San José de Calasanz del C.S.I.C.

Prieto Sánchez, D. (Coord.) (1997). Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado. Málaga: Algibe.

Publication Manual of the American Psychological Association. (1994). (Fourth Edition) Washington D.C.: American Psychological Association.

Purcell, J.H., y Leppien, J.H. (1998). Building bridges between general practitioners and educators of the gifted: a study collaboration. Gifted Child Quarterly, 42, (3), 172-181.

Raph, J., Golberg, M., y Passow, A. (1966). Bright Underachievers. New York: Teacher College Press.

Rayo Lombardo, J. (1997). Necesidades educativas del superdotado. Madrid: Eos.

Real Academia Española (1970). Diccionario de la Lengua Española. Madrid: Espasa Calpe.

Real Academia Española (1992). Diccionario de la Lengua Española. Madrid: Espasa Calpe.

Reis, S., y Callahan, C. (1989). Gifted females: They've come a long way - or have they? Journal for the Education of the Gifted, 12, (2), 99-113.

Reis, S.M., Hébert, T.P., Díaz, E.P., Maxfield, L.R., y Ratley, M.E. (1995). Case studies of talented students who achieve and underachieve in an urban high school (Research Monograph 95120). Storrs, CT: University of Connecticut, National Research Center for the Gifted and Talented.

Reis, S.M., y McCoach D.B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? Gifted Child Quarterly, 44, (3), 152-170.

Renzulli, J.S. (1994b). Schools for talent development: A practical plan for total school improvement. Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Renzulli, J.S. (1987). Point-counterpoint. The positive side of pull-out programs. Journal of the Gifted, 16, 97-102.

Renzulli, J.S. (1994a). El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa. En Y. Benito (Coord.), Intervención e investigación



psicoeducativas en alumnos superdotados (pp. 41-78). Salamanca: Amaru Ediciones.

Renzulli, J.S., y Park, S. (2000). Gifted dropouts: The who and the why. Gifted Child Quarterly, 44, (4), 261-271.

Renzulli, J.S., y Reis, S.M. (1991). The reform movement and the quiet crisis in gifted education. Gifted Child Quarterly, 35, (1), 26-35.

Riggs, G. (1984). Parent power: wanted for organization. Gifted Child Quarterly, 28, (3), 111-114.

Rimm, S., y Lowe, B. (1988). Family environment of underachieving gifted students. Gifted Child Quarterly, 32, (4), 253-359.

Rimm, S.B. (1984). Underachievement... or if God had meant gifted children to run our homes, she would have created them bigger. Gifted Child Today, 31, 26-29.

Rimm, S.B. (1986). Underachievement syndrome: causes and cures. Watertown, WI: Apple Publishing

Robertson, E. (1991). Neglected dropouts: The gifted and talented. Equity and Excellence, 25, 62-74.

Robinson, N.M (1998). Synergies in the Families of gifted children. En M. Lewis y C. Feiring (Eds.), Families, Risk, and Competence. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Robinson, N.M. (1989). Synergies in the families of gifted learners. En J.L. 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.

Robinson, N.M., y Weinberg, R.A. (1998). Family factors associated with high academic competence among former Head Start children. Gifted Child Quarterly, 42, (3), 148-156.

Rodrigo, M.J., y Palacios, J. (1998). Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo - educativo de la familia. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Coord.), Familia y desarrollo humano. Madrid: Alianza Editorial

Rodrigo, M.J., y Palacios, J. (1998). La familia como contexto de desarrollo humano. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Coord.), Familia y desarrollo humano. Madrid: Alianza Editorial

Rodrigo, M.J., y Palacios, J. (Coord.). (1.998). Familia y desarrollo humano. Madrid: Alianza Editorial.

Rogers, J.A., y Nielson, A.B. (1993). Gifted children and divorce: study of the literature on the incidence of divorce in

families with gifted children. Journal for the Education of the Gifted, 16, (3), 251-267.

Rojas Marcos, L. (2000). Nuestra felicidad. Madrid: Espasa Calpe.

Ross, A.O. (1972). The exceptional child in the family. New York: Grave and Stratton, Inc.

Ross, A.O. (1979). The gifted child in the family. En N. Colangelo y R. Zaffrann (Eds.), New voices in counseling the gifted. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

Sadowski, D. (1979). Dropout causes and consequences. En M.C.Alkin (Ed.), The encyclopedia of educational research. (4ª Edición) (pp. 308-316). Toronto: Macmillan.

Sapon-Shevin, M. (1987). Explaining giftedness to parents: why it matters what professionals say. Roeper Review, 9, (3), 180-183.

Schwartz, L. (1991). Are you a gifted parent of a gifted child? Gifted Child Quarterly, 25, (1), 31 -35.

Sebring, A.D. (1983). Parental factors in the social and emotional adjustment of the gifted. Roeper Review, 6, (2), 97-99.

Seco, M, Andesi, O., y Ramos, G. (1999). Diccionario del Español actual. (Vol. I). Madrid: Aguilar.

Seeley, K.R. (1993). Gifted Students at risk. En L.K. Silverman (Ed.), Counseling the gifted and talented (pp. 263-276.) Denver: Love Publishing.

Seligman, M. (1979). Strategies for helping parents of exceptional children. A guide for teachers. New York: Free Press.

Sewell, T.E., Palmo, A.J., y Manni, J.L. (1981). High school dropout: Psychological, academic, and vocational factors. Urban Education, 16, 65-76.

Siegel, S. (1988). Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta. México: Trillas.

Sierra Bravo, R. (1999). Tesis doctorales y trabajos de investigación científica. Madrid: Editorial Paraninfo.

Silverman, L.K. (1987). Characteristics of giftedness scale: a review of the literature. Denver, Colorado: Love Publishing.

Silverman, L.K. (1992). How parents can support gifted children. Gifted Child Development Center. (ERIC Document Reproduction Service No.E515).

Silverman, L.K. (1997). Family Counseling. En N. Colangelo, y G.A. Davis (Eds.). Handbook of gifted education. (2nd. edition) (pp. 307-320). Boston: Allyn & Bacon.

Silverman, L.K., y Kearney, K. (1988). Parents of the extraordinarily gifted. Advanced Development, 1, 1-10.

Smith, M.G. (1970). Estadística simplificada para psicólogos y educadores. México: Holt, Rinehart and Wiston, Inc.

Snowden, P.L., y Christian, L.G. (1997). Parenting the young gifted child: supportive behaviors. Roeper Review, 21, (3), 215-221.

Stephenson, R.S. 1,985 A study of the longitudinal dropout rate: 1980 eight- grade cohort followed from June, 1980, through February, 1985. Miami, FL.: Dade County Public Schools Office of Educational Accountability.

Sternberg, R.J. (1992). Un esquema para entender las concepciones de la inteligencia. En R.J. Sternberg y D.L. Detterman (Eds.), ¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición (pp. 19-36. Madrid:Piramide.

Sternberg, R.J. (1990). What constitutes a "good" definition of giftedness? Journal for the Education of the Gifted, 14, (1), 96-100.

Sternberg, R.J., y Davidson, J.E. (Eds.) (1986). Conceptions of giftedness. New York: Cambridge University Press.

Strom, R., Johnson, A., Strom S., y Strom, P. (1992). Designing curriculum for parents of gifted children. Journal for the Education of the Gifted, 15, (2), 182-200.

Subotnik, R., Summers, E., Kassin L., y Wasser, A. (1993). Genius revisited. High IQ children grown up. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Sunderling, A. (1981). Gifted children and their siblings. En B.S. Miller y M. Price (Eds.), The gifted child, the family and the community. New York: Walker.

Swap, S.M. (1987). Enhancing parent involvement in schools. New York: Teachers College Press.

Tannenbaum, A.J. (1997). The meaning and making of giftedness. En N. Colangelo y G.A. Davis (Coord.) Handbook of gifted Education. (pp. 27-43) (2nd edition). Boston: Allyn & Bacon.

Tannenbaum, A.J. (1983). Gifted Children: Psychological and educational perspectives. New York: Macmillan.

Taylor, R.D. (1994). Risk and resilience: Contextual influences on the development of African American adolescents.

En M.C. Wang, y E.W. Gordon (Eds.), Educational resilience in inner city America. (pp. 119-137) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Terman, L.M. (1925). Genetic studies of genius: Vol. 1. Mental and physical traits of a thousand gifted children. Stanford, CA: Stanford University Press.

Terman, L.M., y Merrill, M.A. (1973). Stanford-Binet Intelligence Scale: 1972 norms edition. Boston: Houghton Mifflin.

Terman, L.M., y Oden, M.H. (1947). Genetic studies of genius: Vol. 4, The gifted child grows up. Stanford, CA: Stanford University Press.

Terrasier, J.C. (1985). Disincronía: Desarrollo Irregular. En J. Freeman (Ed.), Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos. Madrid: Santillana.

Thomas, W.I. (1927). The unadjusted girl. Boston: Little Brown.

Tolan, S (1990). Helping your highly gifted children. Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education. (ERIC Document Reproduction Service No. E477)

Tolan, S. (1992). Parents vs. theorists: Dealing with the exceptionally gifted. Ropeper Review, 15, (1), 14-18.

Torrance, E.P. (1966). Torrance test of creative thinking: Norms-technical manual. Princenton, NJ: Personnel Press.

Torrance, E.P. (1986). Teaching Creative and Gifted Learners. En M.C. Wittrock (Ed.), Handbook of Research on Teaching. (pp. 630-647) (3ª edición) Nueva York: MacMillan.

Touron, J., Peralta, F., y Reparaz, C. (1998). La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas. Pamplona: EUNSA.

Van Tassel-Baska, J.L., y Olszewski-Kubilius, P. (Eds.) (1989). Patterns of influence on gifted learners: The home, the self, and the school. New York: Teachers College Press.

VanTassel-Baska, J.L. (1983). Profiles of precocity: The 1982 Midwest talent search finalists. Gifted Child Quarterly, 27, (3), 139-144.

VanTassel-Baska, J.L. (1989). The role of the family in the success of disadvantaged gifted learners. En J.L. Van Tassel-Baska, y P. Olszewski-Kubilius (Eds.), Patterns of influence on gifted learners. The Home, the self and the school. Nueva York: Teachers College Press.

VanTassel-Baska, J.L. (1998). Excellence in educating gifted and talented learners. (3ª edición). Denver, Colorado: Love Publishing Company.

Vega y Relea, J. (1932). El problema de la selección de los niños superdotados. Burgos: Santiago Rodríguez.

Velazquez, M., y Loscertales, F. (1987). Escuela de Padres. Sevilla: Alfar.

Verhaären, P.R. (1991). Educación de alumnos superdotados: una introducción a sus características, necesidades educativas y a las adaptaciones curriculares que precisan. Madrid: MEC.

Vila, I. (1998). Intervención psicopedagógica en el contexto familiar. En M.J.Rodrigo, y J. Palacios (Coord.), Familia y desarrollo humano. Madrid: Alianza Editorial.

Visauta Vinacua, S. (1997). Análisis estadístico con SPSS para Windows. Madrid: McGraw-Hill.

Von Bertalanffy, L. (1968). System theory: Foundations, development, applications. New York: Braziller.

Wachs, T. (1998). Family environmental influences and development: Illustrations from the study of undernourished children. En M. Lewis y C. Feiring.(Eds.), Families, Risk and Competence. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Walberg H.J., y Zeiser S. (1997). The meaning and making of giftedness. En N. Colangelo, y G.A. Davis (Coord.), Handbook of Gifted Education. (pp. 328-335) (2ª edición). Boston: Allyn & Bacon.

Walker, S.Y. (1991). The survival guide for parents of gifted kids. Minneapolis: Free Spirit.

Wallace, B. (1993). La educación de los niños más capaces. Programas y recursos didácticos para la escuela. Madrid: Visor.

Wallace, T., y Walberg, H. (1987). Personality traits and childhood environments of eminent essayists. Gifted Child Quarterly, 31, (2), 65-69.

Webb, J.T. (1994). Nurturing social emotional development of gifted children. Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education Washington, D.C. (ERIC Document Reproduction Service No. E527)

Webb, J.T., Meckstroth, E.A., y Tolan, S.S. (1999). Guiding the gifted child. (17 edición). Arizona: Gifted Psychology Press, Inc.

Webb, J.T., y DeVries, A.R. (1998). Gifted parent groups: the SENG Model. Arizona: Gifted Psychology Press Inc.

Weisberg, P.S., y Springer K.J. (1961). Environmental factors in creative functions: A study of gifted children. Archives of General Psychiatry, 5, 554-564.

Wells, M. (1985). Gifted females. Gifted Child Today, (May/June), 43-46.

Whitmore, J.R. (1980). Giftedness, conflict, and underachievement. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Whitmore, J.R. (1985). Nuevos retos a los métodos de identificación habituales. En J. Freeman (Ed.), Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos. Madrid: Santillana

Winner, E. (1996). Gifted Children. Miths and Realities. New York: Basic Books.

Wolf, J.S. (1989). Consultation for parents of young gifted children. Roeper Review, 11, (4), 219-221.

Wolf, J.S., y Stephens, T.M. (1984). Training models for parents of the gifted. Journal for the Education of the Gifted, 7, (2), 120-129.

Wolfendale, S. (1992). Empowering parents and teachers. Londres: Cassell.

Yewchuk, C. y Schlosser, G.A. (1995). Characteristics of the parents of eminent canadian women. Roeper Review, 18, (1), 78-83.

Yewchuk, C., y Scholsser, G. (1996). Childhood sibling relations of eminent canadian women. Roeper Review, 18, (4), 287-292.

Zajonc, R.B. (1976). Family configuration and intelligence. Science, 192, 227-236.

Zaragoza, J. (1951). El problema de los bien dotados y su atención en Valencia. Revista de Psicología y Pedagogía Aplicada, 3, 27-40.

Zilli, M.G. (1971). Reasons why the gifted adolescent underachieve and some of the implications of guidance and counseling to this problem. Gifted Child Quarterly, 15, 279-292.

Zorman, R. (1982). Parents do make a difference. Roeper Review, 5, (2), 41-43.

### **Addenda**

Ríos González, J.A. (1972). Familia y centro educativo.  
Madrid: Paraninfo.

Ríos González, J.A. (1998). La familia: realidad y mito.  
Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Ríos González, J.A. (1998). El malestar en la familia.  
Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.