

DESMOTIVACION ACADEMICA DEL ALUMNO SUPERDOTADO

Lda. Carmen M^a Pomar Tojo

Dra. Olga Díaz Fernández

Facultad de Psicología

Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN: Los niños/as con sobredotación o, mejor aún, con ejecuciones excepcionales, parecen tener, según recoge la literatura, una gran persistencia en la tarea, un gran afán de logro y de superación. Sin embargo, en algunas ocasiones, nos encontramos con unos resultados escolares que, en absoluto, van acordes con dicha afirmación. Además, es fácil que, debido a las características del proceso educativo o del sistema de enseñanza, se aburran en clase y se casen, lo cual les lleva a una desmotivación general.

La superdotación no asegura por sí misma un éxito académico o creativo. Hay riesgos y presiones que acompañan a la capacidad superior y que desvían, potencialmente, el alto logro, por medio de patrones de defensa y de evasión. A la hora de determinar cuáles son los ámbitos en los que le alumno corre el peligro de pasar de un logro superior a un bajo logro, parece ser la casa, el colegio y su grupo de pares, son los principales contextos a considerar.

RESUMO: Os rapaces/as con sobredotación ou, mellor aínda, con execucións excepcionais, semellan ter, segundo recolle a literatura, unha gran persistencia na tarefa, un gran afán de logro e de superación. Sen embargo, en algunhas ocasións, atopámonos cuns resultados escolares que, en absoluto, van acordes con tal afirmación. Ademais é fácil que, debido ás características do proceso educativo o do sistema de ensino, se aburran en clase e se cansen, o que lles leva a unha desmotivación xeral.

A superdotación non asegura por sí mesma un éxito académico ou creativo. Hai riscos e presións que acompañan á capacidade superior e que desvían potencialmente, o alto logro, por medio de patróns de defensa e de evasión. A hora de determinar cales son os ámbitos nos que o alumno/s corre o perigo de pasar dun logro superior a un baixo logro, parece ser que a casa, o colexio e o seu grupo de pares, son os principais contextos a considerar.

SUMMARY: Gifted children, or better still, children with exceptional performance seem to have, as the literature indicates, a high level of task commitment and desires to excel. Nevertheless, sometimes the academic results contradict this statement. Besides, due to the nature of the educational process and the teaching system, they often get bored and tired in class, which lead them to a general lack of motivation.

Giftedness does not in itself guarantee creative or academic success. There are risks and pressures that accompany superior ability and that might redirect high achievement, towards defensive patterns. To determine in which environments the children are at risk of becoming underachievers, it seems that home, school and peers are the principal contexts to be considered.

1. INTRODUCCION

El proceso de aprendizaje puede ser considerado como la base de la actividad natural de los niños/as. Todos los chicos/as, y más especialmente los superdotados/as a nivel intelectual, desean llegar al dominio del conocimiento, de las habilidades y de las destrezas básicas que les conduzcan al éxito escolar en algún área concreta de aprendizaje. Por tanto, a la hora de hablar de desmotivación, lo más correcto sería referir esta situación a tareas específicas, puesto que no puede hablarse, en la mayoría de los casos, de un estado generalizado de desmotivación y apatía ya que los alumnos, por lo general, presentan una positiva disposición para comprometerse en otras actividades de aprendizaje y para disfrutar o alcanzar distintas alternativas de recompensa.

Comunmente, se comprueba que la motivación es una variable fundamental en el aprendizaje escolar.

Los niños/as con sobredotación o, mejor aún, con ejecuciones excepcionales, parecen tener, según recoge la literatura, una gran persistencia en la tarea, un gran afán de logro y de superación. Sin embargo, en algunas ocasiones, nos encontramos con unos resultados escolares que, en absoluto, van acordes con dicha afirmación. Además, es fácil que, debido a las características del proceso educativo o del sistema de enseñanza, se aburran en clase y se cansen, lo cual les lleva a una desmotivación general.

La superdotación no asegura por sí misma un éxito académico o creativo. Hay riesgos y presiones que acompañan a la capacidad superior y que desvían, potencialmente, el alto logro, por medio de patrones de defensa y de evasión. A la hora de determinar cuáles son los ámbitos en los que el alumno corre el peligro de pasar de un logro superior a un bajo logro, parece ser que la casa, el colegio y su grupo de pares, son los principales contextos a considerar.

Ha de tenerse en cuenta que el grupo de superdotados/as no representa una muestra homogénea de la población. Algunos niños/as y jóvenes superdotados/as son sólo brillantemente superiores a la media con arreglo a determinados criterios, algunos son superiormente capaces en un área simple y otros parecen ser inusualmente capaces en cualquier área. Existen, también, grados diferenciales con respecto a los factores de naturaleza motivacional; así, algunos sujetos, con aparentes habilidades excepcionales, tienen relativamente poca motivación o interés en desarrollar ese potencial, mientras que otros, a la vez que son significativamente talentosos, están altamente motivados.

En casa, los superdotados/as se muestran muy motivados para completar tareas complejas e innovadoras. Sin embargo, como explica Baum (1991), en el contexto académico, se da una situación perpleja e, incluso, paradójica. En la mayoría de los casos, no se llega a la finalización óptima de los trabajos y, en las restantes ocasiones, el trabajo carece de esfuerzo y de precisión. Esta aparente “desmotivación” se une a la dificultad que, a menudo, sufre este tipo de alumnos para la concentración en una tarea o en una explicación. Esta dificultad, obviamente, no es fruto de una incapacidad o déficit. Responde, normalmente, a una insensibilidad generalizada, en el medio que rodea al alumno de altas capacidades, con respecto a sus habilidades, intereses y preferencias.

Para algunos chicos el ambiente escolar se llega a convertirse en un ámbito restrictivo y de limitación. Es más, amenudo, el currículum se predetermina antes de conocer cuáles son las necesidades reales, los intereses y las preferencias del alumnado

2. SUPERDOTADOS DE BAJO LOGRO

Muchos son los alumnos con habilidades innatas que no llegan a cristalizar por falta de oportunidades, práctica y motivación; es una responsabilidad compartida de las familias, de las escuelas y de la sociedad en general, el crear una atmósfera más favorable para el desarrollo total o completo de todos los sujetos incluyendo, como es obvio, a los que poseen talentos excepcionales.

Aún más, como recoge **Baum** (1991) hay alumnos con dotes intelectuales especiales, que son inexitosos en determinadas tareas de aprendizaje consideradas básicas. Este grupo, en particular, corre el riesgo de no poder desarrollar su potencial, puesto que el principal foco de interés académico reside en lo que, precisamente, los alumnos no dominan, y olvida o descuida la orientación y la estimulación de sus talentos. Algunos de estos alumnos pueden llegar, incluso, a ser calificados como discapacitados para el aprendizaje y aunque, por derecho, se les deberían facilitar ambientes educativos poco restrictivos, es lo cierto que, frecuentemente, tienen escasa oportunidad para aprender de un modo en el que se vean fomentadas sus capacidades.

El bajo logro puede ser considerado como el resultado de una gran discrepancia entre aptitud y logro o, simplemente, como un funcionamiento al mínimo nivel necesario para obtener resultados aceptables. Tal realidad nos conduce, desafortunadamente, a plantearnos cómo motivar a los chicos superdotados.

Desde hace, al menos, dos décadas, ha proliferado el número de trabajos y artículos dedicados a indagar cuál es la realidad de los sujetos que, poseyendo capacidades brillantes que superan con creces a las de la media de sus pares cronológicos, no obtienen resultados adecuados, llegando a pasar de un infralogro específico, en puntuales tareas académicas, a una situación general de apatía y desmotivación.

Uno de los principales problemas que se plantean, a la hora de analizar y valorar esta triste realidad, es la falta de consenso en la definición. Este fenómeno es obvio si tenemos en cuenta que el propio término “superdotado” arrastra el desacuerdo entre las distintas corrientes teóricas que persiguen su conceptualización.

Tras la proliferación de los procesos de cuantificación de las capacidades intelectuales y de identificación de sujetos de altas habilidades, en la población escolar, derivada de la corriente psicométrica reinante después de la segunda Guerra Mundial, se incrementó la atención prestada a casos de chicos cuya habilidad intelectual discrepaba, ostentosamente, de su actuación real en el ámbito académico. Tal infralogro, relativo a sus capacidades, parecía extenderse, incluso, si se consideraba como criterio comparativo la media del nivel de sus pares.

Cuando estos patrones de bajo logro de conducta persisten, es decir, se mantienen en el tiempo, derivan en una realidad nociva para el sujeto, el cual falla a la hora de alcanzar su desarrollo total, y para la sociedad, que pierde su positiva o beneficiosa contribución. Se entiende que lo que subyace a este problema es el valor que la propia cultura confiere al potencial de los sujetos, es decir, resultará más beneficiosa una sociedad en la que se prime la capacidad potencial frente a cualquier otra en la que se confiriera una exclusiva validez a la actuación. En el primero de los casos se estaría, indirectamente, fomentando el desarrollo de la diversidad en la habilidad, intra e inter sujetos, así como extendiendo una conciencia más sensible ante la necesidad de alcanzar el máximo desarrollo de cada individuo. Por supuesto, ambos aspectos alcanzarían al proceso educativo en las escuelas.

Este último aspecto de claro carácter social fué remarcado, ya en el año 1955 por **Gowan**, que describió el bajo logro del superdotado como una de las pérdidas sociales de nuestra cultura. Y a principios de esta década, **Schneider**, (1991), considera que el bajo logro en los chicos/as superdotados/as es un trascendente problema para la sociedad ya que causa en ella una tremenda pérdida de potencial humano.

Es **Emerick**, (1992), quien recoge diversas posturas, algunas apoyadas empíricamente, en las que se sostiene que todas las experiencias desagradables de aprendizaje que persistan, suelen derivar en actitudes negativas del alumno, no sólo con respecto a la escuela y al aprendizaje, sino también con respecto a sí mismo -hacia el desarrollo de sus intereses, de sus actitudes y de su autoconcepto académico-; así como, en hábitos motivacionales pobres e inadecuados.

A menudo, las fuerzas, reales o potenciales, del alumno de bajo logro son ignoradas o no reconocidas. Esto arrastra a una negación de las oportunidades educativas adecuadas y a la extinción de su personal curiosidad y amor por el aprendizaje.

A pesar de este lamentable panorama, no son infrecuentes los casos en que una oportuna intervención integral provoca excitantes cambios en la motivación, en la confianza y en el logro, sobre todo, cuando el ambiente de aprendizaje se programa y diseña para conocer y responder a las necesidades individuales de los alumnos superdotados y cuando se orientan sus talentos individuales.

3. DEFINICIÓN DEL BAJO LOGRO.

A la hora de ofrecer una definición sobre la superdotación de bajo logro, no hay un claro consenso. Quizá sea éste, el principal escollo al intentar proceder a la identificación de los alumnos, que responden a esta característica, y a la intervención sobre sus problemas específicos. Ahora bien, parece existir unanimidad en considerar la necesidad de una discrepancia entre el potencial y la actuación real del alumno para estimarlo como superdotado de bajo logro.

Como consecuencia de la afirmación anterior, cabe decir que la mayor dificultad para definir la naturaleza de tal discrepancia y para medir su magnitud, reside en escoger el

criterio adecuado. Esto es, no existe un acuerdo para determinar cuál es la medida que define el bajo logro.

Plantea **Kornrich**, (1965) que, en un principio, puede suponerse que la definición de bajo logro es algo simple, sencillo y objetivo, pues, intuitiva y directamente, sugiere que el alumno funciona menos bien de lo que puede. Sin embargo, este “menos bien” es lo que resulta confuso e indeterminable, ya que puede hacer referencia tanto a un estándar arbitrariamente fijado por padres y profesores, como a una medida señalada por un test objetivo de inteligencia o aptitud.

Recogen **Dowdall y Colangelo**, (1982), un sumario de las principales definiciones de bajo logro, que se han venido dando a lo largo de los tiempos. Conviene resaltar las más significativas, a nuestro entender, matizando que es posible agruparlas según el énfasis que ponen en un criterio u otro de la definición.

Así, una muestra del grupo de las conceptualizaciones más restrictivas, teñidas de orientación psicometrista, sería la de **Gowan**, quien, ya en 1957, hablaba de que un alumno superdotado de bajo logro es el que actúa una desviación típica completa o más, debajo de su nivel de habilidad.

Entre las definiciones más eclécticas destacaría la de **Brickin y Brickin**, (1967), que consideran que un alumno superdotado de bajo logro es aquel cuya eficacia, día a día, es mucho más pobre que lo que cabría esperar en función de su inteligencia.

En un afán de ofrecer definiciones recientes y, a la vez, objetivas, equilibradas y operativas, podemos destacar la de **Ziv**, (1977), que sitúa el bajo logro del superdotado en un chico que, con un alto CI, ha obtenido escasos resultados en la escuela. Por su parte, **Whitmore**, (1980), nos habla de los alumnos que demuestran una capacidad excepcionalmente elevada para el logro académico y que no actúan satisfactoriamente de acuerdo con sus niveles en las tareas diarias académicas y en los tests de logro. Además, esta última autora, señala que los chicos superdotados son significativamente diferentes de sus pares, no sólo en sus capacidades cognitivas, sino también en características personales y, generalmente, su vulnerabilidad hacia el bajo logro, se ve incrementada por encontrarse en un contexto educativo académicamente estático, socialmente no reforzante y contrario a la expresión y desarrollo de la superdotación. El bajo logro conduce, en último extremo, a pobres niveles de autoestima, falta de autosatisfacción y, consecuentemente, a un incremento del mismo bajo logro, en una clara relación circular.

Hay que tener en cuenta que, aunque parece muy claro que el criterio unificador es la discrepancia entre el logro escolar y la manifestación de un alto potencial, no es, fácilmente, posible evaluar con total certeza y seguridad al potencial y al logro. El potencial se define en términos de CI y el logro según los resultados de tests específicos y de las calificaciones del profesorado. Por tanto, para llegar a una buena definición operacional deberá tomarse en consideración la información relevante que propociona la contextualización educativa particular. A partir de algunos estudios, se confirmó que el conocimiento de datos de naturaleza contextual es imprescindible, pues, dependiendo de las definiciones, un mismo sujeto puede ser o no calificado como bajo logrador.

La variabilidad en las definiciones dificulta la caracterización de un alumno superdotado como infralogrador. De hecho, teniendo en cuenta una serie de datos suficientemente precisos de determinado sujeto, es posible que, algunas de las concepciones existentes sobre la superdotación de bajo logro, lo incluyan en el grupo y que otras lo excluyan.

En un determinado momento, a las disparidades anteriores se ha venido a sumar la cuestión, acaso todavía más básica, de si un alumno superdotado puede, a la vez, obtener resultados que reflejen un logro inferior a sus capacidades. Algunas de las definiciones ya comentadas -véase la de **Renzulli**-, mantienen que la motivación y la actuación de alto nivel son características definitorias de superdotación, sin embargo, en último término, es probable que esto no plantee problemas de fondo o de contenido. Quizá, la clave radique en que el factor fundamental para calificar si un superdotado demuestra bajo logro se refiera a criterios y contextos específicos (tests de inteligencia, actuación académica, rendimiento escolar,...) y no a un rasgo general del sujeto.

Ofrece **Pérez**, (1994), una definición de superdotación de bajo logro que puede considerarse, suficientemente, clara y amplia, y en la que recoge aquellas características que permiten identificar si un alumno está mostrando un rendimiento inferior a sus habilidades. El bajo logro, según esta definición, es un fenómeno psicológico que describe los efectos temporales o permanentes más frecuentes que afectan a la personalidad de los niños y adolescentes de altas capacidades, como resultado de su situación psicológica y de las condiciones educativas y sociales en las que se desenvuelven, mostrando, entre otros rasgos objetivos característicos: rechazo del sistema educativo, fracaso escolar, problemas de conducta y/o rechazo de cualquier sistema normativizado de aprendizaje.

A pesar de un continuado esfuerzo de clarificación en lo que atañe al concepto de bajo logro en los alumnos superdotados, la identificación de este problema, sobre todo en casos concretos dentro del aula no resulta nada fácil. La subjetividad en los criterios de padres y profesores y la falta de manifestaciones visibles de habilidades superiores en estos alumnos, son los factores que más dificultan dicho reconocimiento. Evidentemente, es más difícil reconocer la habilidad intelectual en los alumnos superdotados, que prefieren ocultar su capacidad limitando sus esfuerzos y/o no completando las demandas académicas diarias.

4. CAUSAS DEL BAJO LOGRO

En el año 1926, ya mencionaba **Terman** que las circunstancias que afectan a la realización del talento humano son cuestiones de tal transcendencia, que deberían ser estudiadas por todos los métodos que permitan la más leve reducción de nuestra ignorancia.

Las entrevistas que **Terman** y sus colaboradores, (1959), llevaron a cabo en su trabajo, recogiendo información de adultos eminentes y sus familias, les permitieron identificar algunas variables de personalidad que parecían caracterizaban a los sujetos que fallaban en la realización de sus potenciales. Las características más comunes, de entre las aludidas son:

- Irritabilidad para perseverar.
- Ausencia de integración hacia metas
- Sentimientos de inferioridad
- Ausencia de autoconfianza

Evidentemente, la necesidad de diseñar estrategias educativas, que tengan como objetivo contrarrestar la desmotivación académica de los sujetos superdotados, exige “a priori”, identificar cuáles son los factores intra y/o extrasujeto que facilitan o contribuyen a esta paradójica realidad.

Un grupo cuantitativamente importante de los chicos superdotados, como hemos señalado, no actúan sobre sus habilidades ya probadas. Ese infrarrendimiento se debe a una variedad de factores tanto de naturaleza emocional como social. Algunos pueden invertir sus patrones de bajo logro a causa de determinadas intervenciones educativas o del simple incremento en su proceso de madurez, mientras que otros presentarán un bajo logro de por vida.

La superdotación no garantiza de por sí el éxito en tareas académicas y/o creativas. Alrededor del superdotado, existen riesgos y presiones de diversa índole que acompañan a la alta inteligencia y desvían, real o potencialmente, los patrones de alto logro hacia comportamientos de evitación y defensa. Los determinantes o causas de que un chico pase del superlogro al infralogro pueden referirse, atendiendo a los diferentes contextos en los que desarrolla su actividad, a su casa, a su escuela o a su ambiente de pares. Sin embargo, un criterio más general, distinguiría los factores causales simplemente en internos o externos, según residan en el propio individuo o en las personas o circunstancias que le rodean.

En un interesante estudio experimental, llevado a cabo por **Renzulli** y cols. (1995), se trató de explorar los posibles factores y/o combinaciones de ellos que contribuyen a los diferentes patrones individuales de bajo logro. A través de una amplia y minuciosa recogida de datos, se llegó a un grupo de categorías emergentes, que evidencian la existencia de cuatro tipos de factores que conducen al bajo logro:

- Rasgos emocionales del alumno
- Rasgos sociocomportamentales
- Rasgos curriculares
- Discapacidades de aprendizaje o pobre autorregulación.

El propio Renzulli, teniendo en cuenta la mayor o menor frecuencia de cada uno de estos grupos de factores, denomina al primero de ellos, primario, y a los tres restantes, secundarios. Se parte de la idea de que los alumnos pueden mostrar comportamientos en más de un factor, y que, generalmente, se deja ver en cada alumno un perfil de factores. De todos modos, esta no es sino una de las varias clasificaciones que es posible establecer con respecto a las distintas variables causales que favorecen patrones de bajo logro en los alumnos superdotados. Conviene, aún brevemente el describir aquellos factores considerados

poseedores de un mayor poder de influencia sobre el logro académico del sujeto superdotado.

5. FACTORES INTRAPERSONALES

Temor al fracaso

Alguno de los rasgos que distinguen a los sujetos superdotados puede ser causar o, al menos, favorecer la inmovilización derivada del temor al fracaso o rechazo.

La interacción entre el rasgo personal de hipersensibilidad que, frecuentemente, caracteriza a los sujetos superdotados y los mensajes de carácter evaluador que recibe, desde los diversos sistemas sociales en los que se desarrolla, puede provocar un sentimiento generalizado de temor a enfrentarse con determinada tarea.

Temor al éxito

No sólo contribuye al bajo logro el temor que el alumno superdotado tenga a un posible fracaso, sino que también el temor a triunfar puede, por extraño que parezca, favorecer una disminución en el nivel de logro del chico.

Esta realidad ha venido siendo asociada a factores relacionados con el rol jugado, tradicional y diferencialmente, por hombres y mujeres. En concreto, **Horner**, (1968), nos habla de la ambivalencia del éxito académico en mujeres y en chicas adolescentes que, llevados por los tradicionales roles “impuestos” por la sociedad, perciben el éxito académico como amenazante para el cumplimiento de los estilos valorados socialmente.

Por tanto, es fundamental, procurar la inversión de esfuerzos para contribuir a la prevención de actitudes estereotipadas, con respecto al sexo y a la edad, en los ámbitos familiares, escolares, e, incluso, laborales, y para combatir la potencial influencia negativa de la sociedad en el fortalecimiento de patrones de bajo logro de los alumnos superdotados.

Perfeccionismo

A menudo, en los chicos/as superdotados/as se origina un conflicto psicológico de intensidad moderada, derivado de la potencial interacción entre el perfeccionismo que les caracteriza y la percepción de fracaso ante el enfrentamiento a expectativas propuestas, bien por profesores y/o padres, bien por sí mismos.

Se aprecia, igualmente, un profundo corte o vacío entre el nivel de habilidad intelectual que poseen, objetivado por su edad mental y el nivel de actuación que obtienen en las tareas académicas propuestas en el colegio.

En general, los excesivos deseos de perfeccionismo llegan a causar una intensa ansiedad en el alumno, y, por ello, le llevan, no pocas veces, a eludir su compromiso en una tarea o a no alcanzar un resultado digno de sus elevadas capacidades.

Atribuciones

La variable de personalidad denominada “lugar de control”, ya explicada en el apartado cuarto del presente trabajo, es percibida por algunos autores, como **Rotter**, (1954), como un factor motivacional de particular relevancia, a la hora de comprender la conducta del alumno con bajo logro. Los alumnos de bajo logro han sido descritos como estudiantes que atribuyen la culpa de sus fracasos escolares, a otros, o a la mala suerte y, consecuentemente, sienten que no pueden controlar su situación en el colegio.

En un estudio realizado por **Laffon** y cls., (1989), nos encontramos que los superdotados de bajo logro, en comparación con los superdotados de logro aceptable y con los no superdotados, atribuyeron su éxito a sus habilidades y sus fracasos a la suerte o al destino. Este resultado, sugiere que es preciso concienciar a este grupo de alumnos sobre la importancia del esfuerzo como factor opuesto al azar para intentando, de este modo, que desarrollen una perspectiva más objetiva y que resulte estimulada su actuación.

En uno de sus estudios, con niños superdotados de bajo logro, **Baum**, (1991), aparejó una medida de atribución con un instrumento de autoeficacia académica. Es decir, recogió, paralelamente, información acerca del sentimiento del alumno sobre determinada tarea y acerca de las razones normales de atribución al resultado de la misma. Como era de esperar, en las respuestas a la segunda cuestión, aparecieron las cuatro explicaciones atribucionales clásicas: suerte, dificultad de la tarea, capacidad y esfuerzo. Apareció, además, una quinta explicación del fracaso que consiste en que algunos sujetos mencionaban la timidez como explicación interna y estable de un resultado inaceptable o insuficiente, y esto derivaba en una creciente incapacidad y una evitación de las tareas escolares.

Los superdotados de bajo logro ofrecen dicha excusa para preservar sentimientos de inteligencia. Por lo general, existen dos tipos de razones que les conducen a tal atribución: herencia y ambiente. Lo cierto es que la timidez puede ser un rasgo de personalidad heredado, aunque nunca se encuentra aislado de las circunstancias ambientales que rodean al sujeto. Así pues, lo más correcto es hablar de una cierta vulnerabilidad, mayor o menor, que se verá favorecida o inhibida por el ambiente. Cualquier estresor que actúe con la suficiente virulencia sobre un individuo, caracterizado genéticamente por su timidez, puede acarrear funestas consecuencias. Según parece este tipo de alumnos necesitan sentir un alto grado de seguridad para demandar clarificaciones cuando alguna idea les resulta confusa. Los alumnos superdotados de bajo logro han de ser capaces de actuar de modo defensivo y de ser asertivos en las ocasiones especiales. Por tanto, los estresores sociales no son para ellos sino un agravante en un posible patrón de timidez.

Autopercepción

El hecho de que la autopercepción pueda referirse, independientemente, a varias facetas o dimensiones, conduce a que los sujetos, en posesión de destrezas o aptitudes sobresalientes en un campo del saber o de la actividad humana, puedan configurar una elevada autopercepción en un área concreta, mientras que, como aprecia **Hay**, (1993), en otros aspectos, este factor se iguala al de otros sujetos o, incluso, se ve superado por ellos.

Aunque, en principio, pueda parecer lógico y generalizable que los sujetos superdotados se caractericen por una alta autopercepción, algunos resultados experimentales hacen dudar de la evidencia de tal afirmación. Concretamente, en muestras de individuos superdotados, se han encontrado puntuaciones bajas de autoconcepto en comparación con sus pares no superdotados.

Los alumnos/as superdotados/as y talentosos/as presentan, a veces, problemas en su nivel de autopercepción, derivados, precisamente, de su condición diferencial. Los sujetos con sobredotación o talento pueden formarse expectativas sobre sí mismos que no se ajustan a la realidad, fijándolas en un deseo de logro a un nivel de perfección muy elevado y, en último término, en un sentimiento de frustración por no ver cumplidos sus objetivos iniciales. Este fracaso en el logro puede favorecer un decrecimiento en la motivación y, en ocasiones, conducir a un aislamiento social por intolerancia a los pares que no logran cierto estándar o nivel de ejecución.

El autosistema, según mantiene **Hay**, (1993), es básico para el desarrollo del más alto nivel en el proceso de pensamiento designado como metacognición e influye, directamente, en la mayor o menor calidad de logro académico del alumno. El autoconcepto, contextualizado en este planteamiento, puede ser caracterizado como una estructura activa que está implicada, de modo permanente, en la regulación de la conducta. Por otra parte, la autoestima, como complemento a esa estructura en la formación del autosistema, puede verse correlacionada positivamente con un pensamiento analítico, el cual permite la separación de un problema en sus componentes, y con el mantenimiento de la persistencia en la ejecución de una determinada tarea.

Un niño que aprende a verse a sí mismo en términos de fracaso, eventualmente, comienza a imponerse a sí mismo límites en todo lo que sea posible. De este modo, cualquier experiencia que tenga de éxito a nivel académico será vista como un fallo, mientras el fracaso en el alcance de un logro servirá para reforzar las autopercepciones negativas que tiene. Esta actitud de autodesaprobación conduce a comentarios precarios sobre las posibilidades que el alumno tiene ante sí, el bajo concepto académico provoca que el chico se considere débil e incapaz ante lo académico. Bajo esta asunción la iniciativa del alumno para el cambio es limitada.

Un exceso de estrés, la ya comentada tendencia al perfeccionismo, una falta de claridad en el sentido de su propia identidad pueden, entre otros factores, provocar el desgaste progresivo en las capacidades y habilidades de los alumnos superdotados, que llegarán, de este modo, a ser víctimas de sus propios talentos. Esta desafortunada realidad implica que una de las claves principales a la hora de programar ayudas especiales para este grupo del alumnado sería el uso de técnicas que reduzcan el estrés, fomenten la comunicación de sentimientos, favorezcan la toma de decisiones y, en último término, dirijan al alumno a la creencia de que, en ocasiones, el fracaso no es sino un paso hacia el éxito y ayuda a la adquisición de responsabilidad activa para encontrar metas personales enriquecedoras. La comprensión rápida de conceptos así como la habilidad conceptual y verbal que caracteriza a los superdotados parece facilitar el entrenamiento en este tipo de técnicas. Al respecto Webb en las páginas de la obra citada de **Jones** (1992) apunta: “...*más importante que sen-*

tirse superdotado es sentirse bien con uno mismo, sentir que lo que uno hace es importante y que uno se llena con el mundo. Una meta para los chicos superdotados es ayudarles a darse cuenta de que son diferentes, aunque, sin embargo, tienen mucho en común con los demás niños. Los chicos superdotados tienen el mismo sentimiento humano y necesidades de pertenencia y autorrespeto que los otros, aunque los superdotados pueden sentir tales necesidades más vivamente y pueden anhelar una satisfacción personal más intensamente que los otros. Realmente son solo niños y no se puede esperar que encuentren su propio camino. Necesitan guía y ayuda especial.” (pp. 160-161).

6. FACTORES EXTERNOS

I. Nivel Social

Las Presiones

La necesidad de ser o, al menos, mostrar la imagen de ser, extraordinariamente inteligente, creativo incluso, rozar la perfección unida a la preocupación de ser admirado por los pares en cuanto a su apariencia y popularidad pueden convertirse en dañinas presiones que contribuyen, paradójicamente al infralogo de los chicos superdotados.

Los adultos tienen una tendencia a demandar que un chico sea disciplinado para trabajar diligentemente, incluso si la tarea no es reforzante, pero ellos pueden ser más efectivos en ayudar al alumno si reconocen la normalidad de una respuesta carente de motivación y buscar, de este modo, la posibilidad de recapturar la motivación natural para el logro.

Rechazo social

A lo largo de los tiempos, las sociedades de cualquier condición se han venido mostrando incómodas con la gente que es extremadamente brillante o que logra niveles superiores a sus pares cronológicos. Parece no existir apoyo alguno generalizado ante la excelencia. Así, (**Hallahan y Kauffman**, 1986), un alumno que logra superar el nivel de sus iguales puede verse sometido a crítica y, en extremo, a un aislamiento social por otros compañeros e, incluso, por su propio entorno familiar.

Desde diversos ámbitos se han venido produciendo presiones para que los sujetos de altas capacidades se estanquen en un estándar medio que evite, en la medida de lo posible, que sobresalgan o destaquen ante los demás. Los sujetos superdotados han representado uno de los sectores de la población escolar más incomprendido y rechazado y ello es debido, en parte, debido a la falta de formación o de preparación, al desorden en los planteamientos teóricos y a la inconsistencia en el rendimiento práctico. Puede resultar curioso que en el contexto educativo americano, concretamente, el interés por el tema de la superdotación varíe muy bruscamente a lo largo de un continuo, del polo más alto al más bajo, siendo, por tanto, de muy oscilante. Nunca, nos apunta **Tannebaum**, (1983), un grupo especial de niños ha sido alternativamente abrazado y rechazado con tanto vigor por profesionales y educadores. Parece que, como señalan **Sternberg y Davidson**, (1986), más allá de la

definición teórica que se pueda admitir, existe una especie de interpretación operativa, determinada por lo que la propia sociedad quiere que tal término signifique, lo que conlleva a un sometimiento del concepto a los cambios marcados por los parámetros espacio-temporales de la situación.

La cuestión que subyace al planteamiento anterior, es la de saber si la sociedad tiene obligación de colaborar con el desarrollo del potencial de cada niño hasta su total aprovechamiento. La mayoría de la gente puede coincidir en la idea de que solo los sujetos con retrasos, discapacidades y otros handicaps, tienen derecho a recibir una educación individualizada y adaptada a sus condiciones concretas de aprendizaje. Sin embargo, apuntan **Schwen, Rotatori y Fox, (1991)**, nada más lejos de la filosofía de una sociedad democrática, que parte de los principios de justicia e igualdad de oportunidades para todos y cada uno de los ciudadanos. Los sujetos que poseen dotes excepcionales o talentos específicos deben recibir, según esto, la dedicación necesaria para que puedan desarrollar al máximo y de la mejor manera posible sus capacidades.

II. Nivel familiar

Tanto la capacidad para disfrutar aprendiendo como la motivación para que se invierta esfuerzo en el trabajo académico, en orden a conseguir un resultado acorde con las capacidades de cada uno, depende, en gran medida, de la habilidad que los padres y los adultos cercanos tienen para satisfacer las necesidades de los niños, del ambiente del hogar para proporcionar al chico oportunidades y experiencias de socialización, que refuercen la satisfacción de los niños derivadas de sus realizaciones.

Las actitudes que la familia y, más especialmente, los padres adoptan, ante la realidad de un hijo de capacidades elevadas con respecto a la media, son diversas. Está claro que el colectivo de padres “afectados” también responde a una heterogeneidad, igual o mayor que la que caracteriza al grupo de sujetos con altas capacidades.

En ocasiones, los padres dudan de las habilidades de sus propios hijos. En otros casos, sí creen que son brillantes, pero les falta confianza en su sentimiento de ser capaces para funcionar de modo productivo. No han interiorizado el proceso de logro.

El bajo logro de los alumnos superdotados puede ser bien el resultado de una respuesta pasiva-agresiva a los padres que depositan excesiva responsabilidad en sus hijos, exigiendo de ellos, desde edades muy tempranas, demandas de alto nivel; bien una técnica manipulativa utilizada por el chico para ganar concesiones de sus progenitores.

Las características familiares influyen casi de un modo decisivo en el patrón conductual del niño superdotado y en el modo de enfrentarse a esta realidad, desde los distintos ámbitos en los que se desarrolla, incluido el escolar. Evidentemente, no es posible desligar el contexto escolar de los demás ambientes en los que se desarrolla el sujeto, entendiendo el proceso educativo desde una perspectiva integral que considera el colegio como un elemento de un sistema global, es decir, como la parte de un todo. Por ello, es fundamental analizar los demás elementos al intentar descubrir el porqué del fracaso escolar de un alumno.

En el amplio estudio de **Rimm y Lowe**, (1988), ya citado se estudiaron cuales pueden ser los factores del ambiente familiar que influyen en la creencia de un nivel de logro adecuado del alumno superdotado.

Entre los factores que se citan en dicho trabajo, destaca la inexistencia por parte de los progenitores de un modelado o patronaje de aprendizaje intrínseco e independiente. Tal exclusión suele ser inintencionada, pero remarcablemente significativa.

Otro error, atribuible al entorno familiar, es el afán por reemplazar actividades de enriquecimiento y diversión por tareas y lecciones de connotaciones académicas que impliquen el consumo de mucho tiempo y la consiguiente dependencia.

Los padres suelen considerar al niño superdotado como un ser especial, la pérdida del sentido de especialidad, derivada de un ajuste social necesario, ejemplificado en el nacimiento de un hermano o una separación de los padres, puede ocasionar un trauma en el historial de dependencia de atención, así como una actitud de rechazo que facilita la conducta no productiva.

III. El Contexto Escolar

En un porcentaje altamente significativo, el contexto escolar puede considerarse como determinante de la dirección motivacional del chico superdotado. Tradicionalmente, el campo de la educación de los alumnos de altas capacidades ha sido casi “obsesivo” en el afán de descubrir instrumentos y procedimientos de medida que faciliten la identificación de aquellos sujetos verdaderamente capacitados y que, por ello, están destinados, en teoría, a conseguir elevados niveles de rendimiento académico. Sin embargo, en los últimos años se ha divulgado la idea de que los alumnos de capacidades superiores se aburren en las aulas convencionales. Aunque al principio de su escolarización, excepto algunas excepciones, su actitud hacia la actividad académica es bastante positiva, parece que fallan en el intento de mantener esta disposición, probablemente acusando, de este modo, la falta de los cambios necesarios y de las oportunidades apropiadas.

Los sujetos superdotados necesitan currícula diferenciados y métodos de enseñanza adaptados, a través de los cuales pueden llegar a descubrirse cuáles son sus demandas. En la mayoría de los sistemas educativos el nivel de exigencia en la instrucción es demasiado bajo, responde a un ritmo de aprendizaje lento en exceso, y el alumno tiene escasas oportunidades de cursar estudios o realizar tareas a un nivel de profundidad y complejidad proporcionado con sus habilidades. Desde estudios experimentales como el de **Feldhusen y Kroll** (1985) ha sido probada la hipótesis de que los alumnos superdotados se aburren ante esta realidad escolar, bastante desafortunada para su particular situación. Se ha observado que los alumnos superdotados difieren especialmente en sus actitudes y en el grado de motivación que demuestran hacia el colegio.

Una de las investigaciones que proporcionaron datos para la comprobación de este planteamiento teórico fué la recogida por **Feldhusen y Kroll** (1991), en la que se trató de evaluar el grado de aburrimiento escolar y las actitudes de los alumnos superdotados hacia el colegio. Una vez realizados los correspondientes análisis de datos se llegó a conclusio-

nes, en cierto modo, paradójicas. Se comprobó que, frente a una muestra de alumnos no talentosos, a los alumnos de capacidad excepcional parece gustarles más el colegio. Además, en un principio, muestran similares niveles de aburrimiento que los alumnos de la media. Sin embargo, los alumnos de capacidades brillantes encuentran las tareas escolares más fáciles, repetitivas, proponiendo objetivos que ya comprenden y dominan. Inversamente, los alumnos del grupo control -no superdotados- encuentran la escuela mucho más difícil y con poca probabilidad de proponer tareas ya conocidas, por tanto, repetitivas. Parece que la clave del asunto reside en el transcurso longitudinal de las actitudes. Los alumnos superdotados comenzarían con actitudes más favorables hacia lo académico, inclinándose poco a poco hacia el aburrimiento por no ofrecérseles un currículum adaptado y unas estrategias de enseñanza de un nivel y ritmo proporcionado.

Evidentemente, los chicos superdotados no han nacido con características de “bajollogradores”, pero, como explica **Whitmore** (1986), pueden desarrollar tal patrón como resultado de negativas percepciones, actitudes y conductas determinadas por elementos específicos y fuerzas pertenecientes a la experiencia escolar. Esto es, los alumnos superdotados, pueden aprender a infrallegar como lucha para afrontar un conflicto psicológico en el aula.

Es más, los propios progenitores de los estudiantes han quedado extrañados por los informes que reciben acerca de su temprano desinterés, los pobres hábitos de trabajo, el fracaso para dirigirse hacia una meta y/o participar con esfuerzo. En los años de educación infantil, sus hijos habían mostrado un elevado impulso de cara al dominio de destrezas, al conocimiento, a la persistencia con motivación elevada, al término de complejos y ambiciosos proyectos, así como acreditadas habilidades para aprender y comunicarse con extrema facilidad. Los niños, en un principio, demuestran elevado entusiasmo con relación al colegio, pero los padres han visto una progresiva impaciencia en sus hijos e, incluso, la emergencia de patrones de vacilación, demora y evitación, que fomentan creencias muy negativas sobre la escuela. Este cambio que, gradualmente, se va produciendo en el niño es, a menudo, incomprendido por parte de los padres, aún más, en sus conversaciones con el profesorado, se niegan a admitir que las informaciones que reciben se refieran a su propio hijo. Los chicos superdotados desarrollan altos niveles de satisfacción intrínseca derivados de actividades de aprendizaje autodirigidas, es decir, al margen de control o autoridad externa, fuera del colegio. Este hecho dificulta el sostenimiento de esfuerzo disciplinado para completar tareas instruccionales académicas.

Para llegar a comprender los cambios que sufren los niños como resultado, entre otros factores, de la escolarización, es útil aplicar conocimientos resultantes de estudios sobre el autoconcepto, la autoestima y la conducta.

Apunta **Whitmore** (1986): “*Los niños no llegan al colegio con un autoconcepto con respecto al logro escolar, pero sí poseen autoconceptos específicos y consecuentes expectativas para ser capaces de aprender y resolver problemas, relativos a sus pares, y a los adultos. Pero, es durante los primeros años en la escuela cuando cada niño formula, progresivamente, un autoconcepto estable, predictor, en cierta medida, de futuros resultados de esfuerzo en el colegio; y creando, asimismo, expectativas bien para el éxito bien para el fracaso, en lo social y en lo académico. Simultánea y proporcionalmente, se van determinando*

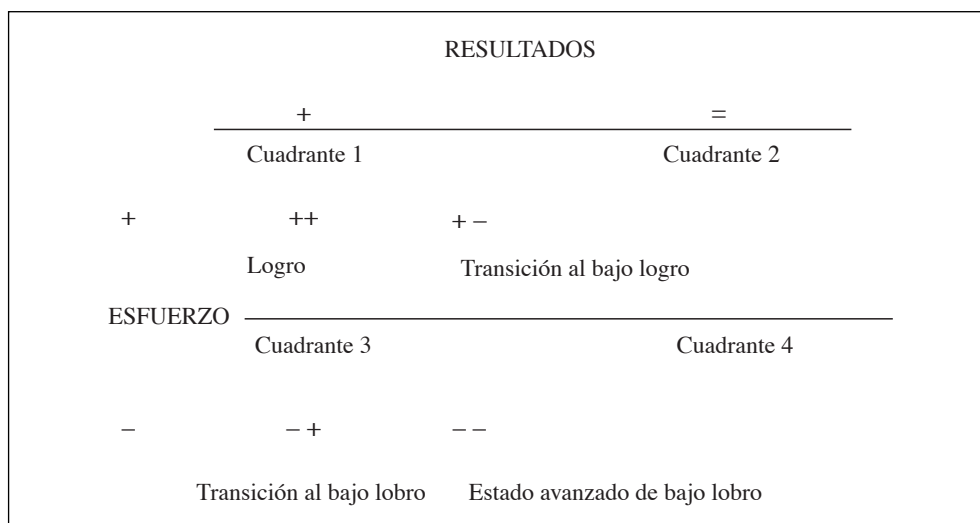
patrones de conducta, apoyados por la percepción de significativos sistemas de refuerzos, que se van acumulando a raíz de los esfuerzos para el conformismo o para el logro” (pag 122).

Todo esto conduce a pensar que son, precisamente, los primeros años en la escuela los que proporcionan oportunidades críticas para prevenir o invertir posibles tendencias hacia el bajo logro, determinando las percepciones individuales y las conductas de los chicos, hacia modos positivos de estimular la motivación. Si se descubren y comprenden las dinámicas motivacionales específicas de los superdotados y las fuerzas determinantes de las conductas en el aula, padres y profesores pueden prevenir o invertir patrones de bajo logro académico.

La vulnerabilidad a la escasa motivación y al bajo logro se ve incrementada, pues, cuando hay diferencia entre el estilo de aprendizaje del alumno o sus necesidades académicas y el currículum y la instrucción proporcionados. Es más, esta relación es directamente proporcional de modo que a mayor capacidad intelectual y creativa se produce un mayor conflicto psicológico y, consecuentemente, una mayor vulnerabilidad para el bajo logro unida a un incremento en la desmotivación académica.

Algunos autores proponen que el profesorado debería llegar a conocer las diferencias instruccionales que se requieren para la motivación académica de este colectivo, partiendo del descubrimiento de sus necesidades de un estilo desafiante de enseñanza. Obviamente, si los alumnos superdotados no son desafiados con programaciones curriculares y estrategias de enseñanza apropiados pierden, progresivamente, su motivación por aprender y llegan a desarrollar patrones de bajo logro.

GRÁFICO 1. Representación gráfica de los ambientes escolares de riesgo para alumnos superdotados.



(Rimm, S., 1987)

Tomado de Colangelo, N. y Davis, G. (1991, pag.329)

Otro estudio explicativo de cuáles son los ambientes escolares que presentan un mayor riesgo para que los alumnos superdotados fracasen, fué el llevado a cabo por **Rimm**, (1987). A través de un clarificador gráfico, (Gráfico 1) en el que correlaciona las variables esfuerzo del alumno y resultados académicos de éste, va analizando las diferentes influencias que la estructuración y el ambiente escolar tienen en las previsiones de rendimiento académico del superdotado.

El primero de los casos que contempla es el de esfuerzo positivo y negativos resultados que derivarían, a largo plazo, en una transición al bajo logro escolar. Esta situación es propia de ambientes escolares que no valoran los resultados de alto logro. Los alumnos hacen esfuerzos sin obtener por ello satisfacción alguna. Es el caso de colegios en los que reina una atmósfera anti-intelectual, primando otros logros y condiciones del alumnado antes que la propia preparación intelectual, centros que consideran elitista el favorecer el desarrollo de las capacidades elevadas que poseen los alumnos superdotados. También, de aulas rígidas en las que la programación no respeta los ritmos individuales o de profesores que ignoran la calidad del trabajo de los niños y les llevan a sentimientos de impotencia e incapacidad.

Un segundo caso analizado, es el de alumnos que, a pesar de no esforzarse lo suficiente, consiguen unos buenos resultados académicos, tal caso también conduce, en último término, al bajo logro. Se trata de ambientes escolares que valoran las realizaciones de los alumnos, pero no les proporcionan tareas que estimulen el sostenimiento de sus esfuerzos o el cambio y la innovación en sus trabajos, proponiendo, a menudo, tareas excesivamente fáciles. Lo anterior lleva a los alumnos con capacidades superiores a aprender, por habituación, que el éxito es fácilmente alcanzable y que el esfuerzo mínimo para el estudio y el aprendizaje puede conducirles a logro aceptable o, incluso, superior. Sin embargo, cuando el currículum se complejiza, un hábito tan negativo puede derivar en un infrarendimiento y llevar a un consecuente sentido de incapacidad.

La fase de transición al bajo logro conduce al desarrollo de un patrón de conductas desadaptadas, que se ha dado en denominar el síndrome de bajo logro, caracterizado bien por la dilación y desorganización en las tareas, bien por su total incumplimiento. Los alumnos afectados por esta “sintomatología” acaban perdiendo el sentido del control sobre los resultados académicos y, progresivamente, va desapareciendo la evidencia de sus altas capacidades en el contexto escolar. Existen casos en los que los propios padres llegan a dudar de las habilidades de sus hijos.

Cuando el alumno ha llegado a tal situación extrema, la solución se presenta difícil pero no imposible. Si se les pregunta acerca de su autoimagen lo más probable es que se sigan considerando brillantes, pero carecen de confianza por lo que respecta a su capacidad para realizar o funcionar de modo que reflejen su capacidad y se demuestren productivos. No han interiorizado el proceso de logro. Aunque sus metas pueden seguir siendo elevadas, evitan su esfuerzo, esperando que factores externos e imprevisibles, como el azar, resuelvan la situación, apoyándose en el rechazo hacia todo lo que signifique un cambio y buscando tareas fáciles.

El estudio anterior resulta ser altamente significativo y productivo a la hora de planificar la instrucción y la programación curricular, ya que permite conocer cuáles son los ambientes escolares que deben propagarse, con el fin de evitar el desenlace fatal de los alumnos superdotados, que se encuentran en una situación de transición, o de prevenir que alumnos con una correlación positiva entre resultados y esfuerzos, comiencen a invertir tal perfil.

7. CONCLUSION

No es tanto la presencia real de un compromiso en la tarea, ni de una aptitud significativamente superior, cuanto la potencial capacidad para sostener una actividad a lo largo de un amplio período de tiempo, lo que caracteriza al sujeto de altas capacidades. Los factores citados son los que, en último término, van a estimular la aparición o la inhibición de esa descarga de energía necesaria para la consecución exitosa de una tarea y la consiguiente consecución de un productivo y óptimo logro. Aunque, como es obvio, la implicación en una tarea está sujeta a las circunstancias, intra y extra sujeto, que se producen en una situación concreta, en el caso de los sujetos superdotados adquieren una importancia especial. Simplemente, nos basta con observar la paradójica realidad descrita, en la que apreciamos situaciones sumamente dispares entre lo que el alumno puede hacer y lo que realmente hace.

El colectivo de alumnos superdotados siempre ha de ser visto como un grupo heterogéneo. Sin embargo, es obligado destacar que estos sujetos comparten una serie de características de personalidad, de enfrentamiento ante una realidad concreta, modos de reaccionar e, incluso, una determinada imagen ante los demás que proporcionan las pistas necesarias para descubrir en qué medida han de proponerse unas u otras pautas educativas, no sólo, pues, en lo que atiende al ámbito escolar, sino también en lo que trasciende a todos aquellos en los que el niño recibe educación.

No podemos hablar de factores aislados que favorezcan el desarrollo de patrones de bajo logro, más bien se trata de la conjunción sincronizada de varios factores directamente conectados, a veces, con una relación causal entre ellos. Dada la anterior afirmación, es preciso plantear siempre intervenciones que deriven de una perspectiva integral del problema.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Baum, S.** (1991). *To be Gifted and Learning Disabled*. Connecticut: Creative Learning Press.
- Brickin, B. y Brickin P.** (1967). *Bright child, poor grades*. New York: Delacorte Press.
- Butler-Por, N.** (1987). *Underachievers in schools: Issues and intervention*. Chichester: John Wiley.
- Dowdall, C. y Colangelo, N.** (1982). Underachieving gifted students: Review and implications. *Gifted Child Quarterly*, Vol
- Emerick, L.** (1992). Academic underachievement among the gifted: Student's Perceptions of factors that reverse the pattern. *Gifted Child Quarterly*, Vol. 36 (3), 140-146.
- Feldhusen, J. F. y Kroll,** (1991). Boredom or challenge for the academically talented in school. *Gifted Education International*, Vol. 7 (2), 80-81.
- Gowan, J.C.** (1955). The underachieving child: A problem for everyone. *Exceptional Children*, 21, 247-249/270-271.
- Hallahan, D. P. y Kauffman, J. M.** (1986). *Exceptional children: Introduction to special education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hay, I.** (1993). Motivation, self-perception and gifted students. *Gifted Education International*, Vol 9 ,(pp 16-21).
- Heller, K.A.; Mönks, F.J. y Pasow, A.H.** (1993) *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press.
- Horner, M.S.** (1968). Sex differences in achievement and performance in competitive and non-competitive situations. Ph dissertation, University of Michigan. In **Heller, Mönks y Pasow** (1991), o.c.
- Jones, C.** (1992). *Social and emotional development of exceptional students: handicapped and gifted* . Springfield, IL: Charles C Thomas Publisher.
- Kornrich, M.** (1965). Underachievement. Illinois: Charles C. Thomas.
- Laffon, K.; Jenkins-Friedman, R. y Tolleson, N.** (1989). Causal attributions of underachieving gifted, achieving gifted and non-gifted students. *Journal for the education of the Gifted* , 13(1), 4-21.
- Pérez, L.** (1994). comp.: *10 Palabras clave en superdotación*. Navarra: Verbo Divino.
- Renzulli, J.; Baum, S. y Hébert, Th.** (1995). Reversing underachievement: Creative productivity as a systematic intervention. *Gifted Child Quarterly*, Vol.39 (4), 224-235.
- Rimm, S.B.** (1986). *Underachievement syndrome causes and cures*. Watertowns, Winsconsin: Apple.

- Rimm, S.B. y Lowe, B.** (1988). Family environments of underachieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, Vol. 32, 253-259.
- Rosenthal y Jacobson** (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rotter, J. B.** (1954). *Social learning and clinical psychology*. New York: Prentice Hall.
- Schneider, S.** (1991, February). Underachievement: Developing student potential. *PAGE Bulletin*, p.1.
- Schwen, J.; Rotatori, A. y Fox, R.** (1991). *Understanding students with high incidence exceptionalities*. Springfield Illinois: Charles C. Thomas Publisher.
- Sternberg, R. y Davidson,** (1986). *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Tannenbaum, A.J.** (1983). *Gifted Children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.
- Terman, L.M.** (1926). *Genetic studies of genius: Mental and physical traits of a thousand gifted children*, 2nd ed. Stanford, California: Stanford University Press.
- Terman, L.M. y Oden, M.H.** (1959). *Genetic studies of genius: The gifted groups at mid-life*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Whitmore, J.** (1980). *Giftedness, conflict and underachievement*. Boston: Allyn and Bacon.
- Whitmore, J.** (1986). Understanding a lack of motivation to excel. *Gifted Child Quarterly*, Vol. 30 (2)
- Whitmore, J.** (1986). Preventing severe underachievement and developing achievement motivation. Special Issue; intellectual giftedness in young children: Recognitions and development. *Journal of Children in Contemporary Society*, Vol. 18.
- Ziv, A.** (1977). *Counseling the intellectually gifted child*. Toronto, Ontario: Universidad of Toronto Governing Council.