



Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE



**Características socioemocionales
de las personas adolescentes superdotadas.
Ajuste psicológico y negación de la
superdotación en el concepto
de sí mismas**

María Peñas Fernández

**SEGUNDO PREMIO DE LA CONVOCATORIA DE PREMIOS
NACIONALES DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA 2006.
MODALIDAD DE TESIS DOCTORALES**

N.º 183
Colección: INVESTIGACIÓN



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN
Dirección General de Evaluación y Ordenación del Sistema Educativo
Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio:
<http://www.mepsyd.es>

Catálogo general de publicaciones oficiales
www.060.es

NIPO: 660-08-219-6
ISBN: 978-84-369-4704-5
Depósito Legal: M-57685-2008

Impresión: V.A. Impresores, S.A.

Índice general

AGRADECIMIENTOS	11
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO 1	
MARCO CONCEPTUAL DE LA SUPERDOTACIÓN	19
1. Introducción	19
2. Concepto de superdotación	19
2.1. Talentoso	21
2.2. Precoz	21
2.3. Prodigio	23
2.4. Genio	24
2.5. Superdotado	25
2.6. Definición de superdotado	26
3. Modelos de estudio de la superdotación	26
3.1. Modelos basados en capacidades	27
3.1.1. Lewis M. Terman (1925, 1926, 1935, 1947)	27
3.1.2. USOE (United State Office Education)	28
3.1.3. Modelo de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983)	28
3.2. Modelos basados en el rendimiento	30
3.2.1. Modelo de Joseph Renzulli (1978)	30
3.2.2. Modelo de John F. Feldhusen (1982, 1992)	31
3.2.3. Modelo diferencial de superdotación y talento (DMGT) de Gagné, 2000	32
3.3. Modelos cognitivos	33
3.3.1. Teoría triárquica del talento intelectual de R. Sternberg (1981)	33
3.4. Modelos socioculturales	34
3.4.1. Modelo psicosocial de los factores que componen la superdotación, Tannenbaum, 1997	34
3.4.2. Modelo de interdependencia triádica de Mönks, 1992	36
4. Mitos y prejuicios acerca de los superdotados	37
4.1. Sobre su salud física y psicológica	38
4.2. Sobre sus rasgos de personalidad	38
4.3. Sobre su sociabilidad y ajuste social	39
4.4. Sobre la presencia o ausencia de precocidad	39
4.5. Sobre su rendimiento escolar	40

4.6. Sobre las relaciones entre género y superdotación	40
4.7. Sobre el nivel sociocultural	41
4.8. Sobre la atención psicopedagógica que necesitan	41
4.9. Sobre su éxito en la vida	42
5. Consideraciones finales	43

CAPÍTULO 2

CARACTERÍSTICAS EMOCIONALES, SOCIALES Y MORALES DE LAS PERSONAS SUPERDOTADAS	47
1. Introducción	47
2. Grandes figuras en la tradición de estudio del desarrollo emocional de las personas superdotadas	47
2.1. Leta Stetter Hollingworth (1886-1939)	48
2.2. Kasimierz Dabrowski (1902-1980)	49
2.3. Joan Freeman	50
2.4. Erika Landau	50
2.5. Linda K. Silverman	51
3. Características emocionales, sociales y morales de las personas superdotadas descritas en la literatura	52
3.1. Intensidad emocional	55
3.2. Perfeccionismo, elevadas expectativas, miedo al fracaso y baja tolerancia a la frustración	57
3.3. Perseverancia	60
3.4. Gran sensibilidad, empatía y consciencia emocional	60
3.5. Gran idealismo, altruismo y sentido de la justicia social	64
3.6. Incipiente preocupación por la muerte y el sentido de la vida	66
3.7. Inclinação hacia la verdad e ingenuidad	66
3.8. Rebeldía y mayor independencia de opiniones frente a su grupo de iguales ...	66
3.9. Gran sentido del humor	67
4. Consideraciones finales	67

CAPÍTULO 3

GRUPOS DE RIESGO DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOEMOCIONAL EN LA POBLACIÓN SUPERDOTADA	71
1. Introducción	71
2. Grupos de riesgo desde la perspectiva socioemocional en la población superdotada ..	71
2.1. Adolescentes superdotados	71
2.2. Mujeres superdotadas	72
2.3. Niños superdotados con dificultades de aprendizaje y trastornos asociados ...	77
2.4. Extremadamente superdotados	80
2.5. Superdotación e identidad racial	82
3. Consideraciones finales	84

CAPÍTULO 4

AJUSTE SOCIOEMOCIONAL Y NEGACIÓN DE LA SUPERDOTACIÓN	89
1. Introducción	89
2. Breve recorrido histórico en el estudio de la relación entre superdotación y ajuste socioemocional	89
3. Revisión de estudios sobre ajuste emocional y otras variables relacionadas	92
3.1. Ajuste emocional y superdotación	92
3.2. Autoconcepto, autoestima y superdotación	94
3.3. Depresión, ansiedad y superdotación	96
3.4. Ajuste social y superdotación	97
3.5. Trastornos psiquiátricos y superdotación	98
3.6. Consideraciones finales	99
4. Principales dificultades de los superdotados en la definición de su identidad y autoconcepto durante la etapa adolescente	100
4.1. Adolescencia, identidad y superdotación	100
4.2. Dificultades de los superdotados en la definición de su identidad	102
4.3. Modelo explicativo de las dificultades del adolescente superdotado en la integración de la superdotación en el concepto de sí mismo	103
4.3.1. Ocultar y negar la superdotación como forma de obtención de la aceptación social	103
4.3.2. La negación de la superdotación por miedo y rechazo a la diferencia ...	104
4.3.3. La negación de la superdotación por el desajuste entre su autoimagen como superdotado y el estereotipo social sobre las personas superdotadas	105
4.3.4. Mecanismos de camuflaje de la superdotación o talento	106
4.3.5. Síntesis del modelo	109
5. Ajuste socioemocional y negación de la superdotación	109
5.1. Modelo explicativo del proceso de ajuste social y emocional en los superdotados (modelo SEAM, Sowa y May, 1997)	110
5.2. Ajuste socioemocional e integración de la condición de superdotado en el concepto de sí mismo: propuesta de un modelo	110
5.2.1. Identidad centrada en la negación de la superdotación	110
5.2.2. Identidad mermada	111
5.2.3. Identidad plena	112

CAPÍTULO 5

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	117
1. Introducción	117
2. Planteamiento y objetivos de la investigación	117
3. Variables e hipótesis de la investigación	118
3.1. Principales variables de estudio	118
3.2. Hipótesis de la investigación	120

4. Procedimiento de recogida de datos y selección de la muestra de estudio	121
4.1. Descripción del proceso de recogida de datos	121
4.2. Selección y descripción de la muestra de estudio	122

CAPÍTULO 6

ANÁLISIS DE DATOS I	127
1. Introducción	127
2. Selección de los instrumentos de medida	127
2.1. Ajuste psicológico y alteraciones psicopatológicas	127
2.2. Autoestima general	128
2.3. Satisfacción vital	128
2.4. Negación de la superdotación en el concepto de sí mismo	129
2.5. Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas	129
3. Análisis de las características psicométricas de los instrumentos de medida	130
3.1. YSR (<i>Youth Self-Report</i>) Achenbach, 1991	130
3.1.1. Descripción del instrumento	130
3.1.2. Análisis de la fiabilidad del instrumento	132
3.1.3. Análisis factorial del instrumento	133
3.2. Escala de Autoestima General de Rosenberg (1973)	135
3.2.1. Descripción del instrumento.....	135
3.2.2. Análisis de la fiabilidad del instrumento	136
3.2.3. Análisis factorial del instrumento	136
3.3. Satisfacción vital. SWLS (<i>Satisfaction With Life Scale</i>) de Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985.....	137
3.3.1. Descripción del instrumento.....	137
3.3.2. Análisis de la fiabilidad del instrumento	138
3.3.3. Análisis factorial del instrumento	138
3.4. Cuestionario para la medida de la negación de la superdotación en el concepto de sí mismo	138
3.4.1. Descripción del instrumento.....	138
3.4.2. Análisis de la fiabilidad del instrumento	139
3.4.3. Análisis factorial del instrumento	139
3.5. Cuestionario para la medida de los sentimientos frecuentes de las personas superdotadas	145
3.5.1. Descripción del instrumento.....	145
3.5.2. Análisis de la fiabilidad del instrumento	145
3.5.3. Análisis factorial del instrumento	147

CAPÍTULO 7

ANÁLISIS DE DATOS II	153
1. Introducción	153
2. Análisis descriptivos de los resultados obtenidos	153

2.1. Ajuste psicológico	153
2.1.1. Distribución de frecuencias en la variable Ajuste psicológico	153
2.1.2. Media aritmética y desviación típica en la variable Ajuste psicológico ...	156
2.1.3. Consideraciones finales y verificación de hipótesis	158
2.2. Autoestima general	159
2.2.1. Distribución de frecuencias en la variable Autoestima general	159
2.2.2. Media aritmética y desviación típica en la variable Autoestima general ..	159
2.2.3. Consideraciones finales y verificación de hipótesis	160
2.3. Satisfacción vital	160
2.3.1. Distribución de frecuencias en la variable Satisfacción vital	160
2.3.2. Media aritmética y desviación típica en la variable Satisfacción vital	161
2.3.3. Consideraciones finales y verificación de hipótesis	161
2.4. Negación de la superdotación en el concepto de sí mismo	162
2.4.1. Distribución de frecuencias en la variable Negación de la superdotación	162
2.4.2. Media aritmética y desviación típica en la variable Negación de la superdotación	165
2.4.3. Consideraciones finales y verificación de hipótesis	165
2.5. Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas	166
2.5.1. Distribución de frecuencias en la variable Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas	166
2.5.2. Media aritmética y desviación típica en la variable Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas	169
2.5.3. Consideraciones finales y verificación de hipótesis	170
3. Relaciones entre las variables de estudio	171
3.1. Relaciones entre Ajuste psicológico y Edad	171
3.2. Relaciones entre Ajuste psicológico y las variables Autoestima y Satisfacción vital	173
3.3. Relaciones entre Ajuste psicológico y Negación de la superdotación en el concepto de sí mismo	173
3.4. Relaciones entre Ajuste psicológico y Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas	175
3.5. Relaciones entre Negación de la superdotación y Edad, Autoestima y Satisfacción vital	175
3.6. Relaciones entre Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas y Edad, Autoestima y Satisfacción vital	176
3.7. Relaciones entre Negación de la superdotación y Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas	177
3.8. Relación entre Autoestima, Satisfacción vital y Edad	178
4. Contrastes de medias	179
4.1. Contrastes de medias en función de la variable sexo	179
4.1.1. Variable Ajuste psicológico	179
4.1.2. Variable Negación de la superdotación	180
4.1.3. Variable Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas	181
4.1.4. Variables Autoestima y Satisfacción vital	182
4.1.5. Consideraciones finales y verificación de hipótesis	182
4.2. Contrastes de medias en función de la edad	182
4.2.1. Variable Ajuste psicológico	183

4.2.2. Variable Negación de la superdotación	184
4.2.3. Variable Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas	185
4.2.4. Variables Autoestima y Satisfacción vital	186
4.3. Contrastes de medias en función de la variable Negación de la superdotación en el concepto de sí mismo	186
4.3.1. Variable Ajuste psicológico	186
4.3.2. Variables Satisfacción vital y Autoestima	188
4.3.3. Variable Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas	189
4.4. Contrastes de medias en función de la variable Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas	190
4.4.1. Variable Ajuste psicológico	190

CAPÍTULO 8

CONCLUSIONES	195
1. Introducción	195
2. Conclusiones procedentes de la revisión teórica	195
2.1. Diferencias socioemocionales en las personas superdotadas	195
2.2. Grupos de riesgo desde la perspectiva socioemocional en la población superdotada	196
2.3. Negación de la superdotación en el concepto de sí mismo	198
2.4. Ajuste psicológico y superdotación	198
2.5. Ajuste socioemocional e integración de la superdotación en el concepto de sí mismo ..	199
3. Principales conclusiones del estudio empírico	199
3.1. Ajuste psicológico y alteraciones psicopatológicas	200
3.2. Autoestima general y Satisfacción vital	201
3.3. Negación de la superdotación en el concepto de sí mismo	201
3.4. Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas	203
4. Conclusiones finales	203
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	207
ÍNDICE DE FIGURAS	225
ÍNDICE DE TABLAS	227
ÍNDICE DE GRÁFICOS	231
ANEXO DE INSTRUMENTOS	233
Versión inicial del cuestionario para la medida de la negación de la condición de superdotado en el concepto de sí mismo	233
Versión definitiva del cuestionario para la medida de la negación de la condición de superdotado en el concepto de sí mismo	235
Versión inicial del cuestionario para la medida de los sentimientos frecuentes en las personas superdotadas	237
Versión definitiva del cuestionario para la medida de los sentimientos frecuentes en las personas superdotadas	238

Agradecimientos

Quisiera expresar mi afecto y gratitud hacia Rosa Salas y Belén Urosa, codirectoras de esta tesis doctoral, pues sin su inestimable ayuda este trabajo no hubiera sido posible.

También quisiera expresar mi más sincero agradecimiento a los centros y asociaciones que han participado en este estudio. Gracias a los niños y jóvenes superdotados que me prestaron su tiempo y atención para contestar las pruebas, gracias también a cada una de las familias que apoyó con su colaboración este proyecto. Sus respuestas y conversaciones han sido una fuente de ilusión y de inspiración para mí en este trabajo de investigación.

Y por último, quisiera dar las gracias a mi familia, fuente de apoyo incondicional para mí a lo largo de todo el proceso.

A todos vosotros, gracias.

Introducción

La tesis que el lector tiene en sus manos ha supuesto la ventaja de poder aunar mis dos grandes temas de interés: el estudio de la inteligencia y la investigación del ámbito afectivo. Gracias a ello, he tenido la fortuna de poder explorar dos grandes áreas de estudio que forman parte de la esencia peculiar y característica del ser humano, cognición y emoción, ámbitos para los que cada día existe una evidencia creciente de lo difícil e incluso inconveniente que resulta separarlos en “compartimientos estancos”.

La constatación científica de las diferencias individuales y su estudio desde la perspectiva psicopedagógica ha suscitado en mí un gran interés desde el comienzo de mis estudios, durante los cuales pude advertir que, dentro de campos afines como la Educación Especial y la Pedagogía Diferencial, se ponía de manifiesto la desatención que, en muchas ocasiones, en la práctica educativa sufría el colectivo de niños y adolescentes superdotados. Así, comencé a considerar que el diagnóstico e intervención con el alumnado superdotado debía ser impulsado y atendido no sólo desde su dimensión más pragmática, sino también desde el campo de la investigación.

A continuación, y a modo de introducción, se tratará de exponer de forma concisa el estado de la cuestión en este ámbito de estudio, exposición que se ampliará al repaso de la perspectiva actual en torno al tema en diversos capítulos.

Los genios, los prodigios y las personas superdotadas han existido en distintas épocas y culturas, pudiendo encontrarse relatos de diversos casos a lo largo de la historia. Sin embargo, el comienzo de la investigación científica sobre los individuos sobredotados tiene lugar no hace mucho tiempo, siendo el primer estudio con carácter científico que la literatura refiere el de Terman y colaboradores, en 1925. Aunque a esta iniciativa le han seguido muchas otras, podemos afirmar que la investigación científica de la superdotación, de su diagnóstico e intervención es relativamente reciente.

Dentro del ámbito de estudio de la sobredotación, el interés de la investigación ha estado centrado en la dimensión más cognitiva de este fenómeno, tanto desde el punto de vista del diagnóstico como de la intervención psicoeducativa. En este sentido, la revisión de la literatura se muestra más prolífica en la investigación acerca de los modelos de estudio de la superdotación y el talento, los procesos de identificación de los niños y jóvenes de alta capacidad y el diseño e implementación de programas para el desarrollo del talento y el asesoramiento a las familias, entre otros. Sin embargo, advertimos menor cantidad de estudios interesados por los aspectos socioemocionales de las personas sobredotadas.

Por tanto, las investigaciones sobre el mundo emocional de las personas de alta capacidad son escasas y recientes. El examen de la literatura especializada en esta línea de investigación pone de manifiesto que se trata de un campo de estudio novedoso. No obstante, encontramos estudiosos en este ámbito cuyo trabajo es digno de consideración, pues ha permitido asentar las bases para el desarrollo de esta línea de investigación (Hollingworth, 1942; Dabrowski, 1964; Silverman, 1993a; Freeman, 1991; Gross, 1993).

Además, en las últimas décadas se aprecia un considerable aumento en el número de trabajos que se inscriben dentro de esta línea de investigación. Las razones que podrían estar vinculadas a este incremento de la investigación en aspectos emocionales tienen que ver con el mayor reconocimiento e interés por el estudio de las emociones y el dominio afectivo en el marco general de la investigación en las disciplinas de la Psicología y la Pedagogía.

Centrándonos a continuación en la revisión de la investigación sobre el dominio afectivo propiamente dicho, los especialistas señalan la presencia de características sociales, emocionales y morales en los niños superdotados que pueden advertirse desde edades tempranas (Hollingworth, 1942; Dabrowski, 1964; Sowa y McIntire, 1994; Webb, 1994; Silverman, 1996, Nail, y Evans, 1997; Tucker y Lu Hafestein, 1997; Greenspon, 1998; Gross, 1998; Lovecky, 1998; Moulton, Moulton, Housewright y Bailey, 1998; Olenchak, 1999 y Hérbert y Kent, 2000).

Entre las características emocionales, sociales y morales de las personas sobredotadas que la literatura refiere destacan las siguientes: intensidad y sensibilidad emocional, gran consciencia emocional, empatía, perfeccionismo, perseverancia, altas expectativas, miedo al fracaso, idealismo, devoción hacia la verdad y la equidad, gran sentido de la justicia social, coherencia y responsabilidad social, preocupación por la muerte y el sentido de la vida, mayor independencia y diferencia de opiniones frente al grupo de iguales, rebeldía y gran sentido del humor, entre otras. Este perfil característico en el ámbito afectivo va a conferir a estas personas diferencias no sólo apreciables en su inteligencia y procesamiento de la información, sino también en el dominio de las relaciones sociales y personales.

Pero tal vez sea el estudio del ajuste psicológico en las personas de alta capacidad la línea de investigación más productiva dentro del estudio del universo emocional de la población superdotada. En este sentido, los especialistas han mostrado posturas contradictorias. De una parte, encontramos referencias en la literatura por parte de aquellos que defienden un ajuste psicológico mejor por parte del colectivo de sobredotados frente al resto de la población (Terman, 1925, 1947; Gallucci, 1988; Howard-Hamilton y Franks, 1995; Parker, 1996; Freeman, 1998; Galluci, Middleton y Kline, 1999; Gross, 2002). Por el contrario, una segunda tesis sostiene que las personas superdotadas son más vulnerables a presentar problemas de ajuste emocional debido precisamente a su superdotación (Hollingworth, 1942; Roedel, 1986 y Silverman, 1993a). Por tanto, no hay consenso en la actualidad respecto al ajuste psicológico de las personas de alta capacidad, pues existen posturas contrarias: unas que defienden que la superdotación puede ser considerada un factor de protección; otras, que afirman que puede tratarse de un factor de riesgo en relación al ajuste emocional del individuo (Neihart, 1999).

Por otro lado, en el proceso de ajuste socioemocional de las personas superdotadas hay una dimensión de gran relevancia: la negación/aceptación de la condición de superdotado en el concepto de sí mismo. Esta última está estrechamente relacionada con la aceptación social por parte del grupo de pares. Así, según los especialistas, las personas superdotadas, sobre todo durante la infancia y la adolescencia, tienden a ocultar su superdotación y talento con la finalidad de obtener la aprobación y aceptación social de sus iguales (Hollingworth, 1942; Swiatek, 1995; Swiatek y Dorr, 1998).

La dimensión de la negación y ocultación de la superdotación y su influencia en el concepto de sí mismo y en el ajuste socioemocional del individuo sobredotado no ha recibido toda la atención que merece desde el ámbito de la investigación. En este sentido, son pocos los estudios empíricos que se han emprendido en un nivel internacional, y, en el caso español, no hemos encontrado referencias de estudios empíricos sobre la variable de estudio de la negación de la superdotación, aunque sí ha sido apuntada por algunos estudios. En esta investigación, el análisis y estudio de dichos aspectos constituye uno de los objetivos de interés prioritario.

Así, la finalidad fundamental de este trabajo es promover el acercamiento al ámbito del desarrollo emocional de las personas superdotadas, en un intento de aprehender y comprender el fenómeno de la superdotación de forma más amplia y profunda, intentando llegar hasta una esfera menos explorada: el mundo emocional del individuo sobredotado. Es pues, un intento de dar un paso más a la hora de investigar la sobredotación, cuya pretensión principal no es otra que la de aproximarnos a comprender cuáles son sus diferencias y peculiaridades desde el punto de vista socioemocional, y cómo se articulan dichas diferencias en la configuración de su personalidad y de su identidad.

En esta línea, los objetivos a los que apunta este estudio podrían sintetizarse en los siguientes:

- ▶ Dada la ausencia de consenso actual sobre si el ajuste emocional de las personas superdotadas es inferior o superior al resto de la población, interesa examinar el ajuste psicológico y la presencia o ausencia de psicopatología en este colectivo. Pretendemos aportar datos empíricos que permitan esclarecer la polémica acerca de si la superdotación constituye un factor protector o de riesgo en el ajuste psicológico de las personas de alta capacidad.
- ▶ Con la finalidad de explorar variables directamente relacionadas con el dominio afectivo y estrechamente vinculadas al ajuste psicológico, se pretende estudiar el nivel de autoestima de las personas superdotadas, así como la satisfacción vital y el bienestar de los adolescentes superdotados, y analizar si existen diferencia entre éstos y el resto de la población.
- ▶ Como ya se mencionaba anteriormente, uno de los objetivos principales de este estudio consiste en estudiar la negación o aceptación de la superdotación en el concepto general de sí mismo por parte de los adolescentes sobredotados. Del mismo modo, pretendemos examinar las relaciones entre la ocultación de la superdotación y la presencia de desajuste psicopatológico y conductas desadaptadas.
- ▶ Finalmente, se aborda la exploración de los sentimientos de las personas de alta capacidad asociados a su superdotación. De este modo pretendemos examinar si existen sentimientos compartidos entre la población superdotada con respecto a sus características y atributos como individuos sobredotados.

Para terminar, en esta última parte de la introducción expondremos la estructura de la tesis, que comprende dos grandes partes: la primera, dedicada a la revisión teórica sobre el ámbito y objeto de estudio de este trabajo; la segunda, dedicada al estudio empírico, tanto en el diseño de la metodología como en el análisis de los datos, así como a la extracción de las conclusiones que de ellos se derivan. A continuación se describe brevemente el contenido de los capítulos que componen el estudio:

- ▶ En el capítulo primero se presenta el marco conceptual general de la superdotación donde se examina la perspectiva teórico-conceptual sobre la sobredotación; se exploran los diversos términos que encontramos en la literatura especializada en torno al tema y se analizan sus similitudes, diferencias e implicaciones educativas. Del mismo modo, se presentan los diversos tipos de modelos de estudio de la superdotación, así como una selección de los más representativos dentro de cada uno de ellos, y se procede a hacer una revisión desde los antecedentes históricos en este ámbito de estudio hasta los modelos más actuales y vigentes. La última parte de este capítulo está destinada al análisis de los mitos, prejuicios y estereotipos sociales existentes acerca de las personas superdotadas. Así, se exploran las posibles consecuencias y perjuicios de dichos estereotipos para el bienestar personal y social de los individuos de alta capacidad.
- ▶ El capítulo segundo, dentro del marco teórico general de esta tesis doctoral, supone un primer acercamiento al objeto de estudio de este trabajo desde su ámbito socioafectivo. En la prime-

ra parte de éste, se presentan de forma sucinta las aportaciones de los grandes pioneros en el estudio del universo socioemocional de las personas sobredotadas. Posteriormente, a partir del análisis de la literatura especializada, se exponen sus principales características emocionales, sociales y morales.

- ▶ El capítulo tercero está dirigido a realizar una exposición de las conclusiones más relevantes de aquellas investigaciones que centran su interés en los grupos de riesgo desde el punto de vista socioemocional dentro de la población superdotada, debido a su mayor vulnerabilidad para manifestar dificultades socioemocionales por la concurrencia de otras características personales añadidas a la sobredotación. Entre los componentes de este colectivo se encuentran los adolescentes sobredotados, las mujeres de alta capacidad, los niños y jóvenes extremadamente superdotados, aquellos individuos de alta capacidad que presentan dificultades de aprendizaje o trastornos asociados y los niños superdotados que pertenecen a minorías étnicas, culturales o sociales.
- ▶ En la primera parte del capítulo cuarto se revisan los resultados de aquellos estudios que se han interesado en el análisis del ajuste psicológico de la población superdotada, así como su evolución histórica y situación actual. A continuación, se estudian las dificultades esenciales de estas personas para la definición de su identidad y la configuración de su autoconcepto durante la adolescencia. En la última parte de este capítulo se presenta un modelo teórico-explicativo del ajuste socioemocional y la integración de la condición de superdotado en el concepto de sí mismo que nace del análisis de los estudios e investigaciones revisadas.
- ▶ El capítulo quinto es el primero de la parte empírica. En él se presenta la metodología de la investigación, se analizan los objetivos y variables del estudio, las principales hipótesis de investigación, así como el proceso de recogida de datos y de selección de la muestra entre el colectivo de interés.
- ▶ En el capítulo sexto se presentan los distintos instrumentos que conforman la batería de estudio de este trabajo, la justificación de dicha selección, así como sus características psicométricas. Finalmente, se analizan la fiabilidad y validez en la muestra de estudio tanto de los instrumentos seleccionados como de aquellos diseñados específicamente para esta investigación.
- ▶ El capítulo séptimo está dedicado a la verificación de las hipótesis del estudio, para lo que se han empleado análisis descriptivos, correlacionales y comparación de medias en diversas variables de interés.
- ▶ Por último, en el capítulo octavo se exponen las conclusiones tanto de la revisión de la parte teórica como del estudio empírico, así como el análisis de los resultados y consideraciones más importantes del estudio, las limitaciones encontradas y las líneas de investigación y trabajo abiertas en el estudio del ámbito socioafectivo de las personas superdotadas.

Marco conceptual de la superdotación

Marco conceptual de la superdotación

1. INTRODUCCIÓN

Dentro del marco general de esta tesis doctoral, este primer capítulo supone un acercamiento inicial al fenómeno de estudio desde su ámbito teórico-conceptual, así como a la revisión de la tradición de estudio en torno al tema. Uno de los objetivos de este capítulo consiste en la exposición de las bases teóricas y la situación actual en el campo de estudio de la superdotación en cuanto a su definición conceptual. Asimismo, se analizan las frecuentes asociaciones en torno al concepto de superdotado por parte del saber popular, presentando los estereotipos más divulgados, conocidos y asumidos como ciertos. Estos últimos tendrán una importante significación e influencia en la definición que la persona superdotada hace de sí misma, así como sobre su imagen social como persona superdotada, aspectos clave para el objeto de estudio de esta tesis doctoral.

A lo largo del capítulo se abordará el concepto de superdotación, así como otros términos afines que se usan frecuentemente en la literatura especializada. Expondremos sus semejanzas y diferencias conceptuales, haciendo hincapié en las más relevantes por su relación directa con la práctica psicopedagógica.

A continuación, se presentará una selección representativa de la amplia tipología de modelos de estudio de la superdotación. Se comenzará por los más antiguos en la tradición de estudio, para pasar posteriormente a analizar los que actualmente se encuentran en auge según los especialistas en el tema.

Finalmente, se analizarán los mitos, prejuicios y estereotipos sociales que circulan sobre el fenómeno de la superdotación. Una de las finalidades más importantes de este tercer apartado es reflexionar sobre el daño o perjuicio que supone para las personas superdotadas el mantenimiento de dichos estereotipos en las sociedades en las que se encuentran inmersos.

2. CONCEPTO DE SUPERDOTACIÓN

El primer objetivo de este capítulo es profundizar en la significación del término superdotación. Así, hemos encontrado que existen numerosas definiciones sobre qué y cómo es un niño superdotado, cuyas diferencias nacen fundamentalmente de criterios de índole socio-cultural. Estas discrepancias entre definiciones y modelos de superdotación promueven la confusión terminológica, así como las dificultades para la identificación e implantación de medidas educativas para la atención de los más capaces.

Dado el interés emergente que la sobredotación está teniendo en la actualidad, nos encontramos ante una necesidad cada vez más imperiosa de clarificación conceptual y de avance hacia el consenso entre investigadores acerca de los presupuestos básicos sobre el fenómeno de la superdotación.

Empero, según afirma Benito (1994a), en el Congreso Mundial de Toronto se concluyó que la falta de consenso en las definiciones sobre superdotación es uno de los desencadenantes

de la ausencia de sensibilidad social y de la aparición de creencias erróneas de gran trascendencia social, como aquellas que defienden que la atención a los superdotados favorece el elitismo.

Un claro ejemplo de esta situación lo encontramos en el panorama español, donde advertimos un uso indistinto de múltiples términos. Así, entre las acepciones más empleadas se hallan las de “sobredotado”, “superdotado”, “bien dotado” y “sujeto de altas capacidades”. Al mismo tiempo, emergen otros conceptos que contribuyen aún más a favorecer esta confusión terminológica, añadiendo nuevos matices a los anteriores; entre ellos destacan: “brillante”, “precoz”, “genio”, “prodigio”, “talento”, “creativo”, “excepcional”, “sabio”, etc.

Según afirman algunos estudiosos (Hume, 2000; Pérez y Domínguez, 2000), la confusión conceptual hunde sus raíces en la incorrección a la hora de traducir el término inglés “gifted” a nuestra lengua. Así, *gifted* proviene de *gift*, que significa “regalo o dote”, siendo la traducción más apropiada del término *gifted* la de “dotado”, y no superdotado, traducción que, sin embargo, hemos adoptado en nuestra lengua.

En general, en nuestro país parece que el concepto que goza de mayor difusión es el de “superdotado”, si bien es cierto que el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte ha optado en la actualidad por referirse a este colectivo como sujetos con necesidades educativas específicas asociadas a superdotación intelectual. No obstante, en los textos legales encontraremos con mayor frecuencia la palabra “sobredotado” frente a “superdotado”. Probablemente esto se deba a que el prefijo “super” tiene mayores connotaciones negativas, y el prefijo “sobre” es más neutro en este sentido. Las connotaciones peyorativas a las que se hace alusión pueden estar asociadas con la excelencia, la superioridad e incluso con la cantidad. Sirva como ejemplo ilustrativo de lo que venimos comentando el siguiente análisis: “sobredotado” (por encima de la dotación propia o característica de la media); “superdotado” (más dotación o dotaciones que la media).

El término “superdotado” se asocia con la posición más elevada de una categoría y “sobre” significa “por encima de”. Tal vez estas distinciones en el lenguaje puedan parecer poco relevantes o excesivamente sutiles, pero es muy probable que sea su uso en la realidad más cotidiana lo que nos permita apreciar sus diferencias.

En este sentido, podemos afirmar que el uso más divulgativo es el del término “superdotado”, usándose apenas el término “sobredotado”. Desde nuestra perspectiva consideramos que, muy probablemente, en el saber popular se encuentran asociaciones, connotaciones y prejuicios como los mencionados anteriormente que se han asumido de forma casi inconsciente.

Del mismo modo, también en la literatura inglesa se aprecia una gran proliferación de términos relacionados con el fenómeno de la superdotación. Entre ellos son utilizados frecuentemente los siguientes: *gifted*, *talented*, *bright*, *high ability student*, *exceptional children* o *children with exceptional abilities*, *high intelligence children*, *genius*, *highly gifted*, *extremely gifted*, etc.

Por ello, y tan sólo con una finalidad didáctica, trataremos de matizar las diferencias de significación que aportan los términos más utilizados en la investigación. Sin embargo, estos matices y diferencias, en muchas ocasiones, son difíciles de apreciar en la práctica psicopedagógica, siendo más fácilmente observables desde una dimensión teórico-conceptual o meramente semántica.

Para arrojar luz sobre la significación de los distintos conceptos que se abordan en este apartado, presentaremos, en primera instancia, y referido a cada uno de ellos, la definición que ofrece el Diccionario de la Real Academia Española, con la intención de mostrar de forma preliminar una visión más general del concepto, a la que, por otra parte, puede acceder cualquier ciudadano que pretenda conocer el significado de estos términos. Posteriormente, se presentarán y analizarán los matices proporcionados por las definiciones que de esos mismos conceptos plantea la literatura especializada.

2.1. Talentoso

Según el Diccionario de la Real Academia Española (2001), el término “talento” procede del latín *talentum* y, entre las acepciones relacionadas con el tema que nos ocupa, encontramos:

“Inteligencia (capacidad de entender); aptitud (capacidad para el desempeño o ejercicio de una profesión); persona inteligente o apta para determinada ocupación” (p. 2.126).

Y, más concretamente, la expresión de talentoso significaría:

“Que tiene talento, ingenio, capacidad y entendimiento” (p. 2.126).

En la literatura especializada sobre el tema generalmente se admite que una persona talentosa o con talento sería aquella que muestra una aptitud muy destacada en una o varias materias y, por tanto, tiene la capacidad de mostrar un rendimiento muy superior en ellas. Como afirma Acereda (2000):

“Una primera diferencia con respecto al superdotado estaría en que, mientras que el superdotado dispone de una estructura cognitiva y de unas capacidades de procesamiento de la información adaptables a cualquier contenido, el talentoso presenta una combinación de elementos cognitivos que le hacen especialmente apto para una determinada temática” (p. 36).

Del mismo modo, Reyero y Tourón (2003) sostienen que, a partir de los años setenta y a lo largo del siglo xx, se produce el cambio paradigmático de la superdotación al talento.

Parece que el concepto de “talento” goza actualmente de mayor difusión y está siendo objeto de más investigación y estudio, lo que está fuertemente relacionado con la propia evolución que han sufrido las teorías de la inteligencia, pues, como apunta Jiménez (2002), “el concepto de superdotación ha evolucionado estrechamente ligado al concepto de inteligencia” (p. 226).

Pero como el talento se plasma en un área concreta del saber o del conocimiento humano, para la descripción de estos talentos nos serviremos de una de las teorías de la inteligencia que gozan de mayor reconocimiento

actualmente, la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983, 1993a, 1993b).

En teoría Gardner (1983) defiende la existencia de siete tipos distintos de inteligencias: espacial, lógico-matemática, lingüística, musical, cinestésico-corporal, intrapersonal e interpersonal. Esta teoría amplía el abanico de inteligencias descritas hasta la fecha y, además, supone un cambio de paradigma, pues defiende que la inteligencia académica, que hasta entonces era el único tipo de inteligencia considerado, puede ser poco importante para el desarrollo de muchas capacidades. Además, esta nueva concepción de la inteligencia implica la consideración de los distintos tipos de inteligencias como metahabilidades que pueden ser desarrolladas, al tiempo que explica la inteligencia desde un modelo estructural, funcional, dinámico y adaptativo. Según apunta el propio autor, podemos distinguir los siguientes talentos en relación con los siete tipos de inteligencia anteriormente mencionados (ver figura 1.1).

2.2. Precoz

Tal y como registra la Real Academia de la Lengua Española (2001), la palabra “precoz” proviene del latín *praecox*, *praecocis*, y se designa con tal atributo a toda aquella persona

“Que en corta edad muestra cualidades morales o físicas que de ordinario son más tardías, y por antonom., en lo referente al talento, agudeza, valor de ánimo u otra prenda estimable” (p. 1.819).

Según los expertos en Psicología Evolutiva, estamos ante un niño precoz cuando éste ha manifestado un desarrollo mayor de lo esperado en un determinado dominio desde el punto de vista evolutivo, dada su edad cronológica. Mas no todos los superdotados son precoces, y no todos los niños precoces son superdotados. En este sentido, se ha encontrado en los niños superdotados tanto un desarrollo precoz, como normal e incluso tardío (Benito, 1994a; Tannebaum, 1997).

FIGURA 1.1. DESCRIPCIÓN DE LOS TALENTOS BASADA EN LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES DE GARDNER

TALENTO VERBAL
<p>Las personas con este talento manifiestan una excepcional capacidad en el desarrollo de las destrezas y recursos implicados tanto en el lenguaje oral como en el escrito y poseen una alta inteligencia lingüística. Sienten un gran interés por actividades como la lectura, la escritura, el aprendizaje de otras lenguas, la poesía y el debate. Entre las personas que sobresalen por su elevado talento verbal podemos encontrar figuras pertenecientes al mundo de la narrativa, la poesía, el periodismo y la política.</p>
TALENTO MATEMÁTICO
<p>Estas personas se caracterizan por su gran capacidad para el cálculo, la resolución de problemas y el desarrollo de operaciones matemáticas complejas, y tienen una buena inteligencia lógico-matemática. Sus intereses se encuentran relacionados con el manejo de los números, la generación y resolución de problemas lógicos, el establecimiento y confirmación de hipótesis y, por último, la diversión con juegos lógico-matemáticos. Entre aquellos que destacan por su talento matemático se encuentran los ingenieros, matemáticos, informáticos y científicos.</p>
TALENTO ARTÍSTICO
<p>Los individuos con elevado talento artístico poseen una buena capacidad de observación, muestran un óptimo desarrollo de las habilidades visoespaciales y poseen gran orientación espacial. No encuentran dificultad para descifrar mapas, gráficos y diagramas y suelen caracterizarse por mostrar enfoques poco convencionales para discurrir sobre los fenómenos y problemas, de forma que podría decirse que consideran las cosas desde otra perspectiva. En última instancia, sienten gran interés por dibujar, esculpir o reproducir objetos, por lo que es frecuente encontrar en este campo a escultores, arquitectos, fotógrafos y críticos de arte.</p>
TALENTO PSICOMOTOR
<p>Estas personas tienen una buena inteligencia de tipo cinético-corporal y por ello suelen poseer una buena coordinación psicomotriz gruesa y fina. En las tareas de trabajo físico se observa en estos sujetos destreza, ritmo, equilibrio y dominio. Podemos encontrar entre los talentos psicomotores a figuras que pertenecen al ámbito del arte, la danza y el deporte, razón fundamental por la que entre ellos destacan actores, atletas y bailarines.</p>
TALENTO MUSICAL
<p>Las personas con talento musical se caracterizan por tener una elevada inteligencia musical; ésta se relaciona con poseer un buen ritmo, tono y timbre, así como una sensibilidad muy desarrollada para la comprensión del significado y sentido de las piezas musicales. Sus intereses son muy afines con coleccionar música, tocar instrumentos musicales, cantar y componer piezas musicales. Entre los integrantes de este campo del talento encontramos fundamentalmente a músicos, cantantes y compositores.</p>
TALENTO SOCIAL
<p>Las personas que gozan de un buen talento social tendrían una buena combinación de inteligencia intrapersonal e interpersonal. Así, podríamos definir las como personas muy introspectivas, con una elevada consciencia emocional y con capacidad de expresar emocionalmente aquello que sienten y experimentan a través de la comunicación tanto verbal como no verbal. Pueden mostrar elevadas dotes de empatía, liderazgo y facilidad para relacionarse socialmente. Profesiones relacionadas con los dominios intrapersonal e interpersonal de la inteligencia serían, entre otras, las de psicólogo, pedagogo, profesor, trabajador social y político.</p>

FIGURA 1.1. DESCRIPCIÓN DE LOS TALENTOS BASADA EN LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES DE GARDNER (CONT.)

TALENTO CIENTÍFICO
El talento científico está presente en sujetos que sienten un gran interés por conocer el mundo y el entorno que les rodea. Suelen disfrutar en la generación y refutación o aceptación de hipótesis sobre la naturaleza de las cosas. Tienen una elevada inteligencia naturalista vinculada a la capacidad de observación del medio y del reconocimiento y clasificación de plantas y animales. En general, sus intereses se centran en el medio ambiente y, por tanto, disfrutan de actividades realizadas al aire libre.

No obstante, según los estudiosos, la mayoría de los superdotados muestran precocidad en el área psicomotora y del lenguaje (Benito, 1994a; Landau, 2003). La precocidad sería en muchos casos la antesala de la superdotación. Ésta es una razón por la que la precocidad es también un criterio diagnóstico que hay que considerar en la identificación de los niños superdotados.

Sin embargo, en el caso de los niños precoces se hace necesario el concurso de otras características para que aparezca la superdotación. Es decir, no basta con la manifestación incipiente de una precocidad para suponer que posteriormente esto se traducirá en superdotación. De hecho, muchos niños precoces, con el paso del tiempo, acaban mostrando un desarrollo homogéneo con respecto a su grupo de edad, desapareciendo entonces su precocidad. Por ello, resulta especialmente desaconsejable conjeturar diagnósticos tempranos y arriesgados sobre la base del silogismo “si precocidad, entonces superdotación”, pues cuando desaparece tal precocidad el niño puede sufrir importantes consecuencias emocionales fruto de la influencia de las expectativas generadas tanto por su entorno como por él mismo sobre su supuesta capacidad excepcional.

Asimismo, junto a la problemática de la precocidad encontramos un comprometido asunto: la polémica sobrestimulación ambiental. En ocasiones, no se encuentra claramente delimitada la diferencia entre precocidad natural y sobrestimulación ambiental por parte del entorno más inmediato del niño. Así, cuando un niño crece en un entorno sociocultural lleno de oportunidades, en

el que además existe por parte de la familia la intención de favorecer el avance y progreso en el desarrollo temprano de sus capacidades, podemos encontrar dificultad a la hora de concluir si es un niño precoz a causa de su propio desarrollo temprano o si más bien se debe a la influencia del entorno familiar y cultural.

2.3. Prodigio

En el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española (2001) aparece que el término “prodigio” procede del latín *prodigium* y viene a significar:

“Suceso extraño que excede de los límites regulares de la naturaleza; cosa rara, especial o primorosa en su línea; milagro (hecho de origen divino); persona que posee una cualidad en grado extraordinario” (p. 1.839).

Asimismo, por “prodigioso” (que proviene del latín *prodigiosus*) hemos encontrado en esta misma fuente:

“Maravilloso, extraordinario, que encierra en sí mismo prodigio; excelente, primoroso, exquisito” (p. 1.839).

En el ámbito de estudio de la superdotación, se acepta que el término “prodigio” estaría reservado para aquellos individuos que muestran un desempeño o rendimiento excepcional para su edad en un área específica (arte, música, física, literatura, etc.). Tal vez convenga hacer una aclaración entre niño precoz y prodigio, dado que, conceptualmente, ambos términos pueden guardar algunas similitudes y pueden llevar a confusión.

El niño precoz muestra un desarrollo más temprano de alguno de los aprendizajes y logros relacionados con los diversos estadios evolutivos (desarrollo del habla, establecimiento de la marcha, inicio de la lectura, etc.). Por el contrario, el prodigio equipara y, en muchas ocasiones, supera el desempeño propio de la edad adulta en un dominio específico del conocimiento humano. La clave, en este caso, se encuentra en el *desempeño excepcional*, que difiere significativamente de un rendimiento tan sólo superior.

También podría abordarse en este apartado la diferencia entre talentoso y prodigio, pues, aún cuando son conceptos distintos, están relacionados, y el establecimiento de un límite claramente diferenciado no resulta fácil. De este modo, tal y como mencionamos con anterioridad, cuando estamos ante una persona talentosa hacemos referencia a la presencia de una aptitud muy destacada en una o más materias donde muestra un rendimiento superior. Sin embargo, el prodigio es aquel que presenta un desempeño excepcional dada su edad cronológica en un área o materia. Es decir, el prodigio no sólo realiza un desempeño extraordinario, sino que, además, lo hace a una edad en la que evolutivamente no es lo esperado, lo que no sucedería con la persona únicamente talentosa.

2.4. Genio

Según la Real Academia Española (2001), "genio" (cuya raíz es *genius*), en sus acepciones más afines al ámbito de estudio de la superdotación, significa:

"Capacidad mental extraordinaria para crear o inventar cosas nuevas y admirables; persona dotada de esta facultad. *Calderón es un genio*.; índole o condición peculiar de algunas cosas. *El genio de la lengua*." (p. 1.130).

Según los expertos en el tema, las destacadas personalidades a las que se les ha otorgado el atributo de genio han sido aquellas que se han caracterizado por poseer una elevada capacidad intelectual y de producción creativa. En

este sentido, se hace necesario, para considerar a una persona como genio, que haya tenido lugar la creación de lo que se denomina una obra genial. El valor de su obra y, por tanto, la consideración de si ésta es realmente creativa, van a depender del contexto sociocultural en el que el genio se halle inmerso.

No obstante, el genio ha sido considerado, por un lado, desde una perspectiva puramente psicométrica, de elevadísima inteligencia y, por otro, desde un enfoque más vinculado al desarrollo de productos creativos (Cajide y Porto, 2003).

El porcentaje de aparición de un genio en la población normal es mucho más escaso que el de manifestación de los superdotados. Como apuntan los investigadores, es necesaria la coalescencia de muchos factores para que tenga lugar la aparición de un genio. Así, en una de las obras de Benito (1994a) aparece esta cuestión cuando la autora se plantea la pregunta de si es posible crear un genio. En su argumentación al respecto, apunta lo siguiente:

"Para que surja un genio deben darse una serie de circunstancias determinadas a nivel sociocultural, a nivel de inteligencia y de creatividad, y unas características motivacionales, temperamentales y de personalidad determinada, factores que en su interacción, son muy difíciles por no decir imposibles de manejar" (Benito, 1994a, p. 82).

Ejemplos representativos de la genialidad los encontramos en la vida y obra de personalidades como las de Einstein o Leonardo Da Vinci. Una interesante obra que aborda el tema de la genialidad es la de Gardner, bajo el título *Mentes Extraordinarias* (1999). En ella el autor nos presenta una tipología de cuatro grandes tipos de mentes extraordinarias, sirviéndose para ello de cuatro relevantes y conocidas figuras: el *maestro* (Mozart), distinguido por su extraordinaria capacidad para el aprendizaje y desarrollo de un rendimiento superior en el campo seleccionado, siendo, además, autodidacta; el *creador* (Freud), aquél capaz de anticiparse a su tiempo y desarrollar teorías o marcos teóricos novedosos que suponen nuevas consideraciones de los fenómenos estudiados que rompen

con los paradigmas tradicionales; el *introspectivo* (Woolf), destacado por su capacidad de reflexión y análisis sobre su propia experiencia y vivencia, usando éstas como fuente de conocimiento del ser humano; y el *influenciador* (Gandhi), capaz de movilizar, conducir e influenciar a otras personas hacia una nueva consideración del mundo, del hombre y de la vida.

2.5. Superdotado

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2001) nos define el término “superdotado” como:

“Que posee cualidades que exceden de lo normal. Se usa especialmente refiriéndose a las condiciones intelectuales” (p. 2.109).

Como puede apreciarse, la significación que se le atribuye al término superdotado en nuestra lengua es vaga y poco concreta, pues no precisa en qué medida han de exceder de lo normal o qué cualidades son aquellas susceptibles de manifestar superdotación. De este modo, esta definición bien valdría para aludir a un sujeto con talento, tal y como se presentaba el concepto en el apartado anterior. Así, lejos de ayudar a clarificar y exponer la realidad de las personas superdotadas, contribuye a favorecer su indefinición y desconocimiento desde el seno social.

Para profundizar más en el concepto de superdotación traeremos a colación la tesis de una de las especialistas del tema en nuestro país, quien considera que superdotado es:

“Aquel sujeto con capacidad intelectual superior a la media (a nivel psicométrico por encima de 130) observándose diferencias cognitivas tanto a nivel cuantitativo como cualitativo, mayor madurez en los procesamientos de la información (percepción y memoria visual), desarrollo de la capacidad metacognitiva a edad temprana (aproximadamente los 6 años) e *insight* en la resolución de problemas, elevadas dotes creativas, motivación intrínseca por el aprendizaje, precocidad y talento”. (Benito, Y., 1999, p.152).

Una de las cuestiones frecuentes en la mayoría de las disquisiciones sobre la identificación y diagnóstico de personas superdotadas tiene que ver con el porcentaje que existe en la población. Según Benito, en términos estadísticos, un 3% de la población puede ser considerado superdotado, aunque para algunos estudiosos este porcentaje asciende hasta un 15%, mientras que para otros sólo llega al 1%. De esta afirmación se deriva el hecho de que el diagnóstico de superdotación va a estar enormemente influenciado por el hecho de dónde situemos el punto de corte cuantitativamente hablando. Hay grandes diferencias e implicaciones poblacionales y, en consecuencia, psicopedagógicas, entre considerar el porcentaje de superdotados en un 15%, o por el contrario, situarlo en un conservador 1%.

No obstante, actualmente los investigadores de este ámbito trascienden los criterios psicométricos de la inteligencia para definir la superdotación desde una visión más pluridimensional del concepto. Así, en las definiciones más multidimensionales del término “superdotado” se contemplan aspectos evolutivos, psicométricos, creativos, comportamentales, sociales y afectivos, como se tendrá oportunidad de exponer en el apartado sobre los *Modelos de estudio de la superdotación*. Esta consideración más holista del fenómeno supone un abordaje más completo y profundo de la realidad de la persona superdotada y permite un mayor acierto en el diagnóstico e identificación de los niños de altas capacidades.

Sternberg (1997a) afirma que durante la mayor parte del pasado siglo la superdotación ha sido definida desde un constructo unidimensional, donde el principal índice de medida ha sido el IQ o Cociente Intelectual, considerándose por tanto como rasgo distintivo de la superdotación tan sólo su aspecto psicométrico y cognitivo. Así, se ha incurrido y se puede seguir incurriendo en el error conceptual de equiparar superdotación a inteligencia. Esto constituye una incorrección terminológica, pues la amplitud del constructo de superdotación no puede ni debe limitarse tan sólo a uno de sus elementos constituyentes. Así, sabe-

mos que actualmente se acepta por parte de la comunidad científica la necesidad de realizar diagnósticos multidimensionales para acercarnos a una medida más válida y fiable. La perspectiva pluridimensional de la superdotación será analizada desde los *Modelos de Estudio de la Superdotación* que presentamos en el siguiente apartado de este capítulo.

2.6. Definición de superdotado

A lo largo de este trabajo se ha apostado por la adopción de una definición que englobe aspectos cognitivos, sociales, emocionales y morales con la intención de abordar con la mayor amplitud posible la realidad de las personas superdotadas. Dicho abordaje tiene la finalidad de favorecer su identificación, diagnóstico y, por ende, la atención y respuesta psicopedagógica a la totalidad de sus necesidades como personas superdotadas y no sólo a aquellas más relacionadas con el ámbito cognitivo.

Por tanto, desde nuestra perspectiva de estudio, el término “superdotado” corresponde a “una persona con un nivel de inteligencia por encima de la media de la población, en términos psicométricos alrededor de 130 de CI, más-menos dos desviaciones típicas, que posee una serie de peculiaridades o un perfil característico que tiene que ver con curiosidad y facilidad para aprender, un procesamiento de la información más rápido y avanzado, perseverancia, perfeccionismo, sensibilidad e intensidad emocional, elevado sentido de la justicia, devoción a la verdad, idealismo e inconformismo”. No obstante, el perfil característico desde el punto de vista social, emocional y moral será analizado con mayor profundidad en el capítulo segundo: *Características emocionales, sociales y morales de las personas superdotadas descritas en la literatura especializada*.

Finalmente, quisiéramos poner de manifiesto que a lo largo de esta tesis doctoral adoptaremos de forma indistinta los términos “superdotado”, “sobredotado” y “persona de altas capacidades”, pues consideramos que no contie-

nen grandes diferencias en su significado. De hecho, habitualmente el término “superdotado” y “sobredotado” se emplean indistintamente en la literatura especializada y, en la actualidad, el término “altas capacidades” es un concepto de uso frecuente a la hora de emplear sinónimos de las acepciones de superdotado o sobredotado. Sin embargo, no ocurre así, en el caso del resto de términos presentados a lo largo de este apartado (genio, talentoso, prodigio y precoz), pues entendemos que presentan diferencias sustanciales entre ellos, como se ha expuesto con anterioridad.

3. MODELOS DE ESTUDIO DE LA SUPERDOTACIÓN

Para analizar la situación actual de las personas superdotadas desde la perspectiva psicopedagógica, tanto en lo que a su identificación como a su atención educativa se refiere, puede resultar de gran utilidad revisar los modelos de estudio acerca del fenómeno de la superdotación, partiendo de los más tradicionales hasta aquellas propuestas más actuales. Esto nos permitirá dar cuenta de la situación en torno al tema, así como de las posibles evoluciones o avances que hayan tenido lugar.

Hoy por hoy no se puede establecer un único modelo o teoría explicativa de la superdotación. Por ello, cuando se aborda la temática acerca de la definición e identificación de las personas superdotadas, se presentan diversos modelos de estudio de este fenómeno (Castejón, Prieto y Rojo, 1997). En este apartado se expondrá una selección de los principales modelos de estudio de la superdotación atendiendo a la clasificación más frecuentemente usada:

- 1) **Modelos basados en las capacidades:** donde se expondrán los modelos de Terman, los criterios del USOE (*United States Office of Education*) para el diagnóstico de superdotados y el modelo de Gardner. Todos ellos comparten la prioridad y rele-

vancia que adquieren tanto las aptitudes intelectuales como las medidas psicométricas de la inteligencia como criterio definitorio de la superdotación.

- 2) **Modelos basados en el rendimiento:** entre los que destacan las propuestas teóricas de Renzulli, Feldhusen y Gagné. Aún cuando parten de que la inteligencia general es una condición necesaria para los desempeños excepcionales, no creen que sea, sin embargo, una condición suficiente. Por tanto, cada uno de ellos pondrá énfasis en una serie de características que tendrán una importante influencia en el logro de rendimientos superiores.
- 3) **Modelos cognitivos:** entre los más representativos y elaborados se encuentra el modelo de Sternberg. La propuesta de los modelos cognitivos subraya la importancia de identificar los procesos y estrategias cognitivas que intervienen en la producción de rendimientos superiores.
- 4) **Modelos socioculturales:** este grupo de modelos se caracteriza por la relevancia que se otorga al contexto y a las influencias socioculturales en los criterios diagnósticos de la superdotación, así como a su capacidad para promover u obstaculizar el desarrollo del potencial de los más capaces. Entre los más relevantes destacamos el trabajo de Tannenbaum y Mönsk.

En líneas generales, por parte de la comunidad científica se aboga por usar de forma complementaria dichos modelos, pues unos constituyen ampliaciones de los otros. No se sostiene entonces la defensa estricta y escrupulosa de tan sólo uno los grupos, pues se considera que cada uno, en su medida y desde su específico ámbito de estudio, contribuye a aportar conocimiento sobre el fenómeno de la superdotación. No obstante, cada uno de estos modelos muestra una serie de ventajas y desventajas desde el punto de vista psicopedagógico, tanto para el diagnóstico como para la intervención psicoeducativa con personas superdotadas.

3.1. Modelos basados en capacidades

Históricamente han sido los modelos pioneros en el estudio de la superdotación, tradicionalmente conocidos por poner el acento en la importancia de las aptitudes intelectuales en la definición de sobredotación, así como en la identificación de las personas superdotadas.

Se han apoyado en la evaluación psicométrica de la inteligencia a través de distintos tipos de pruebas (inteligencia general o factor g, aptitudes intelectuales o medida del cociente intelectual) para el diagnóstico de niños y adultos superdotados. Tal vez uno de sus errores haya sido identificar inteligencia superior con superdotación, limitándose a una definición unidimensional de este fenómeno de estudio.

3.1.1. Lewis M. Terman (1925, 1926, 1935, 1947)

Precursor y antecedente histórico de influencia innegable en el estudio e investigación de la superdotación, fundador de la American Association for Gifted Children y posteriormente de la National Association for Gifted Children, sus investigaciones longitudinales fueron condensadas en los cuatro volúmenes de la obra *Genetic Studies of Genius*, incluyéndose entre éstas una publicación póstuma.

Terman y su grupo de investigación de la Universidad de Stanford (California) llegaron a tener una muestra de estudio muy amplia compuesta por 1.500 niños superdotados, denominados informalmente "termitas" en aquella época por los profesionales del mundo de la Educación y de la Psicología. Fijaron el criterio de inteligencia para la identificación de los niños en un Cociente Intelectual de 140 según la escala de inteligencia Stanford-Binet. Por tanto, su criterio de diagnóstico se ceñía estrictamente a la inteligencia psicométrica.

Uno de los aspectos más destacables de su investigación longitudinal fue el alto porcentaje de participantes que se mantuvieron a lo largo de los años, más de un 90% de la muestra inicial. Como conclusión más significativa,

Terman y sus colaboradores encuentran que este grupo de superdotados obtiene un rendimiento académico y profesional muy alto a lo largo de los años.

Aunque Terman es uno de los representantes más reconocidos de los modelos basados en capacidades, posteriormente y casi al final de su vida, admite que existen factores como los rasgos de personalidad y el contexto que influyen también en el rendimiento. Dicha consideración se acerca a las concepciones de sobre-dotación más admitidas actualmente, pues, aunque la inteligencia influye de forma notable en la posibilidad de obtener rendimientos excepcionales, se ha demostrado que existen múltiples factores de orden no intelectual que van a actuar como mediadores que facilitan y promueven el éxito académico y profesional o, por el contrario, como agentes que lo dificultan.

3.1.2. USOE (United States Office of Education)

Históricamente la definición dada por el USOE en el Informe Marland (1972) constituye un hecho clave para el diagnóstico y atención educativa de los niños superdotados. En dicho informe aparece la primera definición oficial de superdotación, que ha servido, en gran medida, para unificar criterios en el diagnóstico y ha sido empleada por muchos y diversos equipos de investigación. Según aparece en el propio informe:

“Niños superdotados y con talento son aquellos que han sido identificados por profesionales cualificados en virtud de sus habilidades destacadas y por su alto rendimiento. Estos niños requieren programas de educación diferenciada y servicios distintos de los proporcionados habitualmente en un centro ordinario para que puedan aportar su contribución a sí mismos y a la sociedad. Los niños capaces de alto rendimiento incluyen aquéllos con rendimiento demostrado o capacidad potencial en cualquiera de las áreas siguientes, bien en una o en varias:

1. Capacidad intelectual general.
2. Aptitud académica específica.
3. Pensamiento productivo o creativo.
4. Capacidad de liderazgo.
5. Artes visuales y manipulativas.
6. Capacidad psicomotora.

Es presumible que la utilización de estos criterios para la identificación de los sujetos superdotados incluirá un mínimo del 3-5% de la población escolar” (Marland, 1972, p. I-3/ I-4, citado por Rejero y Tourón, 2003).

Dicha definición amplía el concepto de superdotación frente a la concepción de Terman, pues, aunque la limita al ámbito de las capacidades, ya no la concibe tan sólo desde el dominio estricto de la inteligencia general. Del mismo modo, un avance substancial en este sentido es la valoración de la importancia de incluir en la definición de superdotación las aptitudes específicas y del pensamiento creativo, pues, hasta la fecha, la identificación de personas superdotadas tan sólo se ceñía a la medida de la inteligencia a través de la obtención de un Cociente Intelectual. Una desventaja se debe a la ausencia de consideración todavía de los factores de índole no cognitiva en el marco de una concepción más amplia de la superdotación. Tendremos que esperar unos años para que estos factores y su reconocimiento en los modelos de sobredotación vean la luz.

3.1.3. Modelo de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1983)

La teoría de las inteligencias múltiples fue muy polémica, pues rompía radicalmente con las teorías más tradicionales y conservadoras de la inteligencia y cuestionaba la ya antigua creencia de que las capacidades intelectuales de un individuo pueden ser aglutinadas por una única medida de inteligencia. Desde el enfoque de Gardner (1997), la inteligencia sería la capacidad o conjunto de capacidades que permiten al individuo solucionar problemas o

crear productos que son consecuencia de un ámbito cultural particular.

Gardner (1997) propone, como ya se ha visto, la existencia de siete tipos distintos de inteligencia que, en líneas generales, pueden ser consideradas *independientes* entre sí. Considera que cada inteligencia es un potencial intelectual con carácter relativamente autónomo, y es precisamente esta autonomía la que les permite funcionar con independencia del resto de inteligencias.

Sin embargo, esta consideración no implica que dichas inteligencias operen de forma aislada en la vida real. Muy al contrario, un buen

funcionamiento adulto implica la necesaria y enriquecedora combinación de todas. Los siete tipos de inteligencia propuestos desde la teoría de las inteligencias múltiples quedan resumidos en la figura 1.2.

Como apunta el propio Gardner, la independencia y autonomía de los siete tipos de inteligencia ha tenido importantes implicaciones en el colectivo de personas superdotadas y talentosas, pues desde este marco teórico-conceptual se proporciona apoyo a la premisa según la cual un individuo puede mostrar un rendimiento excepcional en un dominio y no necesariamente en el resto.

FIGURA 1.2. BREVE DESCRIPCIÓN DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES DE GARDNER

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	DEFINICIÓN
Inteligencia lingüística	Es una capacidad que puede ser descompuesta en los siguientes componentes: sintáxis, semántica, pragmática.
Inteligencia musical	Implica una precisa discriminación auditiva y una alta sensibilidad musical (relacionada con el ritmo, la textura y el timbre). También incluiría la destreza para componer piezas musicales.
Inteligencia logicomatemática	Compuesta por el razonamiento deductivo, razonamiento inductivo y el cálculo matemático.
Inteligencia visoespacial	La capacidad de manipular y representar configuraciones espaciales.
Inteligencia cinéticocorporal	La habilidad de usar nuestro cuerpo o parte de éste para realizar una tarea o crear un producto.
Inteligencia intrapersonal	Íntimamente vinculada al conocimiento y comprensión de uno mismo. Supone, por tanto, el conocimiento de los puntos fuertes desde el punto de vista de las inteligencias y estilos cognitivos, así como nuestros sentimientos y emociones.
Inteligencia interpersonal	La habilidad para comprender a los demás, sus acciones y sus motivaciones. Estrechamente relacionada con la empatía y la capacidad de establecer relaciones sociales.

Entre las ventajas de la teoría de las inteligencias múltiples queremos subrayar la posibilidad de ampliar la noción de inteligencia y superdotación para incluir un rango de capacidades mucho más extenso en relación con la identificación y educación de los sujetos superdotados y talentosos. Del mismo modo, consideramos que tal vez el gran acierto de este

modelo es ampliar el concepto “inteligencia” a nuevos dominios de las aptitudes intelectuales. En concreto, su mayor novedad fue reconocer la existencia de la inteligencia intrapersonal e interpersonal, aunque su antecedente histórico estaría situado en la inteligencia social de Thorndike. No obstante, el modelo de Gardner, empleado como modelo

comprendido de la superdotación, puede correr el peligro de centrarse excesivamente en los aspectos cognitivos, olvidándose de factores de personalidad y de creatividad, entre otros.

3.2. Modelos basados en el rendimiento

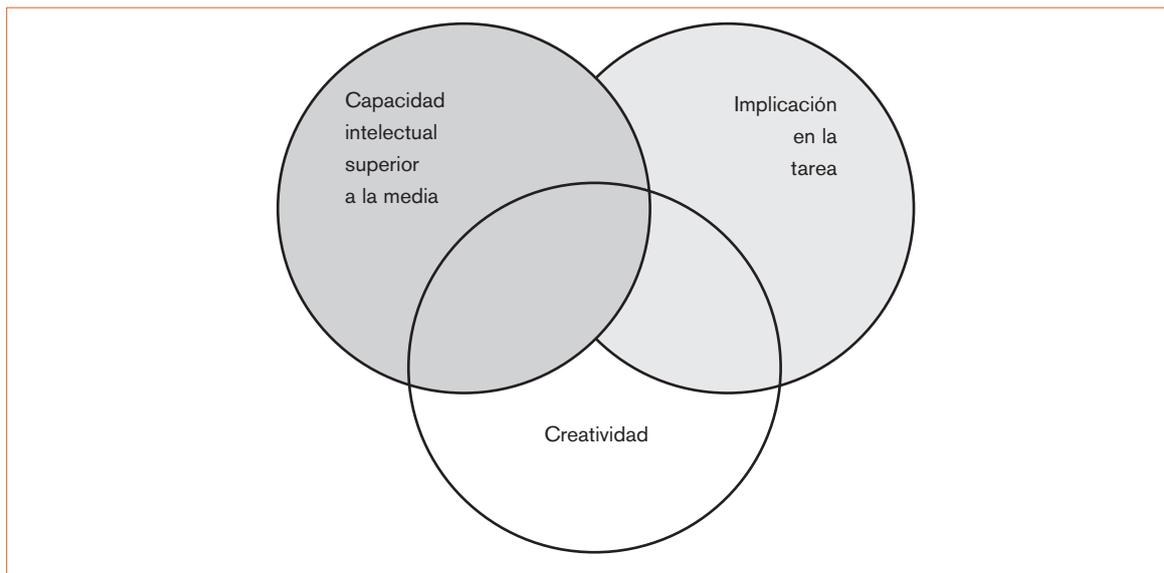
Estos modelos se basan principalmente en la asunción de que un nivel superior de capacidad es una condición necesaria pero no suficiente para el logro de rendimientos excepcionales. La superdotación se concibe desde la perspectiva de la capacidad de conseguir un

rendimiento superior en distintos campos o dominios del conocimiento humano.

3.2.1. Modelo de Joseph Renzulli (1978)

Tal vez uno de los modelos más representativos y con más difusión de este grupo sea el elaborado por Renzulli (1978), quien propone una teoría explicativa de la sobredotación en la que tienen un lugar destacado tres grupos de características: habilidad por encima de la media, compromiso con la tarea y creatividad (figura 1.3.).

FIGURA 1.3. EL MODELO DE ENRIQUECIMIENTO TRIÁDICO O PUERTA GIRATORIA, RENZULLI, 1978



Según afirma el propio autor, es necesaria la interacción entre los tres componentes del modelo para poder hablar de superdotación; no bastaría entonces con la identificación de uno o dos de estos componentes.

A) Capacidad por encima de la media

La capacidad por encima de la media se refiere tanto a habilidades generales como específicas. Así, “cuando me refiero a una habilidad muy por encima de la media tengo claramente en mente a personas que son capaces de actuación o tienen el

potencial de actuación representativo del 15-20% superior de cualquier área de trabajo humano” (Renzulli, 1994, p. 55).

Además, añade: “aunque es difícil determinar exactamente qué cantidad de inteligencia medida es necesaria para altos niveles de actuación creativa y productiva dentro de cualquier grupo dado, existe un acuerdo entre muchos investigadores [...] en que una vez que el CI es de 120 o mayor, otras variables se hacen cada vez más importantes” (Renzulli, 1994, p.57). Estas variables a las que se refiere el autor

son justamente aquellas que posteriormente aglutinará en los componentes de compromiso con la tarea y creatividad.

B) Compromiso con la tarea

Sería la capacidad de implicarse activamente en un dominio específico de interés o en un área de trabajo específico. Esta implicación nace de una fuerte motivación del individuo hacia un campo concreto.

Estamos pues ante una combinación de rasgos de tipo cognitivo-afectivo en la consideración de la superdotación de este autor. Su propuesta acerca del componente de compromiso con la tarea puede ser incluida dentro del perfil de características socioemocionales de los individuos superdotados que se detallará en el capítulo segundo, entre las que, como veremos, destacan la perseverancia, el tesón, el perfeccionismo, las elevadas expectativas, el miedo al fracaso, la rebeldía y el inconformismo.

C) Creatividad

Para Renzulli, la creatividad es un atributo más amplio de lo que se conoce como pensamiento divergente. Renzulli distingue entre *superdotación escolar (school-house giftedness)* y *superdotación productivo-creativa (creative-productive giftedness)*. Así, aquellos que destacan en las capacidades académicas serían los denominados “superdotados escolares”, mientras que aquellos que lo hacen en las habilidades relacionadas con la solución de problemas presentes en la vida real serían los llamados “superdotados creativo-productivos”.

El autor hace esta distinción con la intención de manifestar que, desde su enfoque, el verdadero superdotado sería el creativo-productivo, pues aquéllos capaces de obtener un buen CI en una prueba de inteligencia o de lograr un buen rendimiento académico no suelen convertirse en personalidades reconocidas por adelantarse a su tiempo a través de la creación de productos útiles y originales. Tales caracte-

rísticas suelen ser propias, sin embargo, del superdotado productivo-creativo, desde la tesis de Renzulli.

El modelo de Renzulli se ha convertido en un hito en el estudio de la superdotación. Tanto es así que ha sido uno de los modelos más ampliamente aceptados por parte de la comunidad científica, e incluso ha servido de punto de partida para la creación de muchos otros modelos, observándose en ellos notables influencias.

3.2.2. Modelo de John F. Feldhusen (1982, 1992)

Este autor es un reconocido investigador del área de estudio de la superdotación que centra su trabajo en el desarrollo del talento.

Según Feldhusen (1982), entre los factores fundamentales que intervienen en la superdotación se encuentran:

1. Capacidad intelectual general por encima de la media. Su visión de la inteligencia se basa en la teoría componencial de Sternberg (1981).
2. Autoconcepto positivo, entendido como la percepción de una buena competencia para conseguir aquello que el individuo se propone, así como una alta autoeficacia.
3. Motivación hacia el aprendizaje.
4. Talento personal en las siguientes áreas:
 - a. Académico-intelectual.
 - b. Artístico-creativo.

Desde su enfoque, la creatividad no está presente como un factor aislado a tener en cuenta, aunque, sin embargo, es el producto del talento. No obstante, según el autor, no hay acuerdo sobre cómo incide la creatividad en la superdotación, estando todavía pendiente esta cuestión.

Posteriormente, Feldhusen (1992) elabora la teoría explicativa de los factores que influyen en el desarrollo del talento (ver figura 1.4). Sin duda, esta teoría amplía la anterior.

FIGURA 1.4. FACTORES QUE INFLUYEN EN EL DESARROLLO DEL TALENTO, ADAPTADO DE FELDHUSEN, 1992

TALENTOS
Habilidades intuitivo-creativas
Conocimiento funcional básico
Habilidades metacognitivas y creatividad
Experiencias sociales
Experiencias hogar/familia
Experiencias escolares
Motivación actual y estilos de aprendizaje
Aptitudes emergentes, capacidades, inteligencias
Precocidad
Capacidades determinadas genéticamente

3.2.3. Modelo Diferencial de Superdotación y Talento (DMGT) de Gagné, 2000

En 1991 Gagné da a conocer su modelo, que en el transcurso del tiempo ha sufrido pequeñas pero importantes modificaciones (Gagné, 2000). Tal y como su nombre indica, la característica más notable del modelo es la clara distinción que establece entre superdotación y talento, tal y como se muestra en la figura 1.5., que es una adaptación y traducción al castellano del Modelo Diferencial de Superdotación y Talento de Gagné.

FIGURA 1.5. MODELO DIFERENCIAL DE LA SUPERDOTACIÓN Y EL TALENTO DE GAGNÉ. ADAPTADO DE GAGNÉ 2000

<p style="text-align: center;">HABILIDADES INTRAPERSONALES</p> <p style="text-align: center;">Intelectual Motivación Volición Autogestión Personalidad</p>
<p style="text-align: center;">HABILIDADES NATURALES</p> <p style="text-align: center;">Intelectual Creativo Socioafectivo Sensoriomotor</p>
<p style="text-align: center;">HABILIDADES SISTEMÁTICAMENTE DESARROLLADAS</p> <p style="text-align: center;">Acción Social Artes</p>

<p style="text-align: center;">Comercio Ocio Escolar Deportes Tecnología</p>
<p style="text-align: center;">AMBIENTALES</p> <p style="text-align: center;">Medio Personas Recursos Sucesos</p>
<p style="text-align: center;">SUERTE</p>
<p style="text-align: center;">PROCESO DESARROLLO</p> <p style="text-align: center;">Impactos positivos o negativos Impactos positivos o negativos</p>

Considera que podríamos hablar de superdotación cuando aparece una competencia por encima de la media en uno o más dominios de aptitud humana. Estos dominios, desde su teoría, son: el intelectual, el socioafectivo, el creativo y el sensoriomotor. Por el contrario, el talento supone un rendimiento por encima de la media en uno o más campos de la actividad humana, siendo estos campos: la acción social, las artes, el comercio, el ocio, el ámbito escolar, los deportes y la tecnología.

De este modo, su modelo plantea que el talento implica superdotación, pues supone un rendimiento superior en un campo de la actividad humana y para ello es necesario poseer una competencia por encima de la media en uno o más dominios (superdotación). Sin embargo, este planteamiento deductivo no es válido a la inversa, donde la superdotación no implicaría talento. Así, puede darse el caso de una persona con una competencia superior en un dominio de la actividad humana que, sin embargo, todavía no haya actualizado dicha potencialidad y, por tanto, no haya generado un rendimiento por encima de la media.

Además, este modelo explicativo de la superdotación y el talento contempla también la influencia de lo que Gagné ha denominado catalizadores, los cuales tienen la propiedad de mediar positiva o negativamente transformando las aptitudes en talentos. Distingue dos tipos de catalizadores: intrapersonales (facto-

res físicos o psicológicos) y ambientales (medio, personas, recursos y situaciones). Por último, la suerte es un factor que tiene influencia tanto en los dominios de aptitud como en los catalizadores, pues afecta tanto al hecho de haber nacido en una familia u otra, al país y contexto sociocultural donde se vive, o al hecho de asistir a un programa para el desarrollo del talento, entre otros.

3.3. Modelos cognitivos

Modelos caracterizados por el análisis y estudio de los procesos y estrategias cognitivas que son utilizados frecuentemente por las personas superdotadas. Defienden que los individuos capaces de mostrar rendimientos excepcionales utilizan predominantemente una serie de procesos cognitivos específicos para procesar la información, enfrentarse a la novedad o abordar la solución de los problemas.

Una de las ventajas más importantes de los modelos cognitivos es la posibilidad de analizar cuantitativa y cualitativamente las peculiaridades propias del funcionamiento intelectual de los superdotados, mientras los modelos basados en capacidades, en el rendimiento y los modelos socioculturales no se esfuerzan por explicar las características específicas de las personas sobredotadas tanto a nivel de procesamiento como de elaboración de la información. Por tanto, el trabajo y estudio que se deriva de los modelos cognitivos favorece no sólo el diagnóstico e identificación de los niños superdotados, sino también la implantación de las medidas educativas más oportunas para hacer frente a sus características y necesidades.

Dentro de este grupo encontramos menos proliferación de modelos y propuestas teóricas que entre los basados en capacidades, en el rendimiento o en los socioculturales. Entre los modelos cognitivos, el más difundido y elaborado es la teoría de estudio de la superdotación de Robert Sternberg, que pasamos a describir a continuación.

3.3.1. Teoría triárquica del talento intelectual de R. J. Sternberg (1981)

La teoría propuesta por Sternberg se compone a su vez de otras tres subteorías: la teoría componencial, la experiencial y la contextual. El autor se sirve de ellas para explicar la naturaleza de la inteligencia excepcional.

A) Subteoría componencial

El autor analiza en este ámbito los componentes implicados en el procesamiento de la información en los niños excepcionales, identificando así:

- ▶ los metacomponentes (serían los encargados del qué hacer),
- ▶ los componentes de realización (se encargan de llevar a la práctica los mandatos de los metacomponentes, del cómo hacer) y
- ▶ los componentes de adquisición del conocimiento (se les ha encomendado la función de aprender nueva información).

Sternberg distingue seis tipos de metacomponentes en los cuales los sujetos con talento parecen destacar frente a la población normal y, además, afirma que los sujetos talentosos muestran una mayor destreza a la hora de ejecutar los componentes de realización, constituyendo esto una peculiaridad propia en el ámbito cognitivo. En cuanto a los componentes de adquisición, afirma que los individuos superdotados son especialmente más eficaces. En este sentido, encuentra que los sujetos con una mayor inteligencia tienden a utilizar el contexto para conferir significado a las palabras.

B) Subteoría experiencial

Comprende dos tipos de procesos fundamentales para la inteligencia: la habilidad para hacer frente a la novedad y la habilidad para automatizar lo aprendido. También en estos dos tipos de procesos los sujetos excep-

cionalmente inteligentes muestran mayor dominio; incluso el autor propone que la superioridad intelectual supone un mayor dominio de uno o ambos procesos, resultando fundamental para la identificación de los niños superdotados.

C) Subteoría contextual

El autor analiza el uso de la inteligencia en su dimensión más práctica o contextual. Así, el sujeto altamente inteligente destacaría, en este caso, por tener en cuenta variables pragmáticas relacionadas con el ámbito en el que tiene que tratar de solucionar un problema determinado o realizar una tarea específica. Se pone de manifiesto en el ajuste entre la adaptación (modificaciones en la persona para adaptarse al ambiente), la selección (de las alternativas que mejoren el contexto) y la configuración que del ambiente realiza el individuo (modificaciones que realiza sobre el propio ambiente).

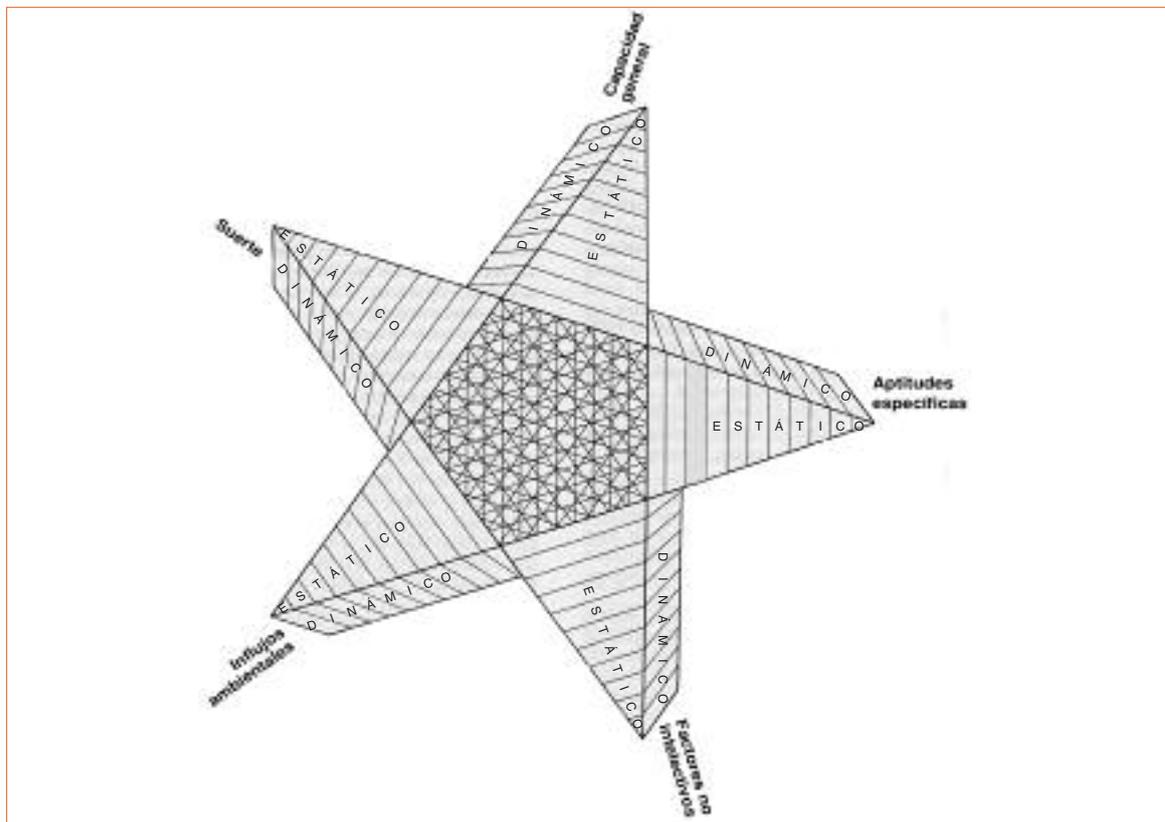
3.4. Modelos socioculturales

Desde este grupo de modelos se enfatiza la importancia y significativa influencia que poseen los factores contextuales, sociales y culturales a la hora de determinar que un producto puede ser considerado valioso y, por tanto, digno de un talento especial. Por tanto, consideran que la influencia ambiental es fundamental a la hora de favorecer o dificultar el desarrollo del talento y el potencial de la persona superdotada.

3.4.1. Modelo Psicosocial de los factores que componen la superdotación, Tannenbaum, 1997

Este modelo nace en 1986 (Tannenbaum, 1986b) y es conocido como Modelo de Estrella o Modelo Psicosocial y, aunque su estructura básica persiste actualmente, ha sido revisado por su autor en 1997. Desde este modelo se explica la superdotación a partir de la confluencia de los siguientes factores (ver figura 1.6.):

FIGURA 1.6. MODELO PSICOSOCIAL DE LOS FACTORES QUE COMPONEN LA SUPERDOTACIÓN DE TANNENBAUM, 1997



1) Capacidad general (General Ability)

También conocida en la literatura especializada como “factor g”. Hace referencia a una capacidad mental fuertemente influida por la herencia genética, que podría ser tomada como un índice de la inteligencia general del sujeto y que es susceptible de ser medida a través de los test de inteligencia tradicionales ¹.

2) Aptitudes específicas (Special Aptitude)

Como afirma Tannebaum, aun cuando el factor g es muy predominante, los niños también poseen aptitudes específicas y, en el caso de los niños superdotados, algunas de ellas se encuentran mucho más desarrolladas que otras. En este modelo, las aptitudes específicas harían referencia a las aptitudes intelectuales vinculadas a un dominio específico del conocimiento humano. Sirva de referencia la alusión que a continuación hacemos a las tradicionales teorías multifactoriales de la inteligencia. Así, en la tradición de estudio de la inteligencia encontramos propuestas teóricas importantes de diversos autores de entre las que se puede destacar cuatro: las aptitudes mentales primarias de Thurstone (1938); el modelo jerárquico de Vernon (1965); el modelo de la estructura del intelecto de Guilford (1967) y la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983).

3) Factores no intelectivos (Nonintellective Requisites)

Serían factores de orden no intelectual, donde Tannebaum sitúa la motivación y el autoconcepto, pues los considera de especial relevan-

cia en el ámbito de la superdotación. Afirma que cuando se aborda el tema de los rasgos de personalidad y su relación con la superdotación, es muy difícil delimitar qué factores de los rasgos de personalidad son causantes, concomitantes o consecuencia del alcance del éxito.

4) Influjos ambientales (Environmental Supports)

Se refiere a factores relacionados con el entorno en el que está integrado el individuo, siendo de especial importancia el ambiente familiar, escolar y social. El autor sostiene que la superdotación requiere de un ambiente enriquecedor que promueva su maduración y desarrollo, pues el potencial humano encuentra grandes dificultades para desplegarse en un ambiente cultural pobre y árido desde el punto de vista de las oportunidades de aprendizaje.

5) Factor suerte u oportunidad (Chance)

Hace referencia a una serie de circunstancias que tienen lugar a lo largo de la vida del individuo y que, en principio, parecen no ser controlables por el propio sujeto. Dichas circunstancias se encuentran fuertemente vinculadas a las experiencias y vivencias que cada persona experimenta en el transcurso de su vida. Argumenta que, sin exagerar su influencia dándoles un cariz determinante, no podemos tampoco negar que dicha influencia existe.

En este modelo no basta con la aparición de uno o varios de los factores o componentes, sino que, por el contrario, se necesita la inter-

1. Spearman fue el pionero en la defensa del “factor g”. Creía en la existencia de un aptitud común que estaba implicada en la resolución de problemas así como en todas aquellas tareas que requerían el uso de la inteligencia. A través de la técnica del análisis factorial demostró la existencia de un factor común que, desde su perspectiva, constituía la prueba empírica de la inteligencia general. Asimismo, afirmaba que existen 3 grupos de factores específicos, denominado por el autor “factores s” (verbal, visual y numérico). El “factor g” era general para todos los procesos mentales del individuo, mientras que los “factores s” estaban asociados a determinados procesos específicos, pudiéndose encontrar diferencias interindividuales e intraindividuales entre los factores específicos.

acción de todos y cada uno de ellos, lo que se conoce con el nombre de coalescencia. Sin embargo, según Tannenbaum, no es necesario que todos estén presentes en la misma medida, siendo tan sólo necesario un nivel mínimo en cada uno de ellos.

El autor establece la existencia de factores dinámicos y estáticos en cada uno de los factores anteriormente mencionados. Así, en el caso de la capacidad general, existiría una proporción de la inteligencia más estable, mientras que también se contempla la presencia de factores de orden dinámico y, por tanto, potencialmente modificables.

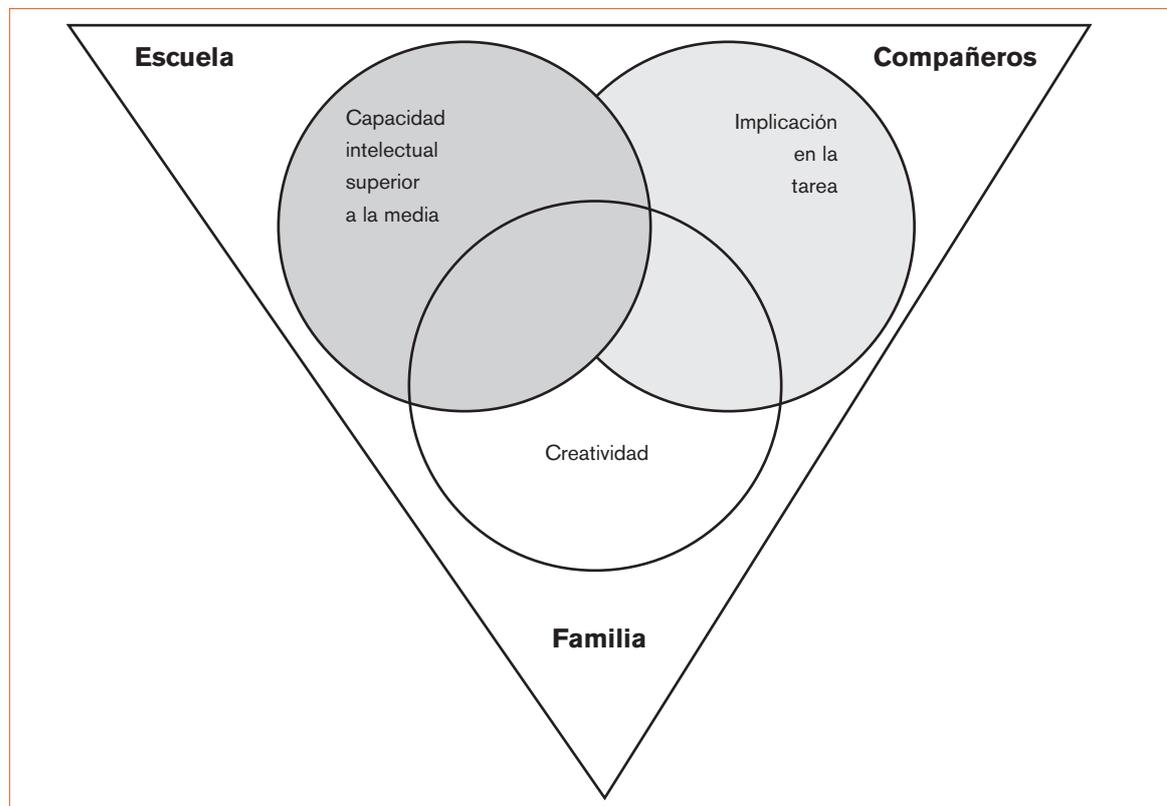
En este modelo la creatividad no es considerada un factor más para tener en cuenta porque, por el contrario, es concebida como un producto final, fruto de la interacción de todos

estos factores. Tannenbaum enfatiza la siguiente consideración: la superdotación propiamente dicha sólo puede ser observada en la edad adulta, dado que debe ser concebida dependiendo del producto creativo socialmente considerado.

3.4.2. Modelo de interdependencia triádica de Mönsk, 1992

Este modelo supone una ampliación del modelo de Renzulli, pues, según el autor, a los tres componentes que presenta este autor habría que añadir la gran influencia que sobre el niño y su desarrollo van a tener determinados influjos ambientales tales como la familia, el grupo de iguales y el ámbito escolar (Figura 1.7).

FIGURA 1.7. MODELO DE INTERDEPENDENCIA TRIÁDICA DE MÖNSK, 1992



En este sentido, desde la perspectiva de Mönsk, el Modelo de Enriquecimiento Triádico o Puerta Giratoria de Renzulli olvida la re-

levancia de los aspectos evolutivos y socio-ambientales en el desarrollo de la superdotación.

De este modo, la superdotación es el producto de la interacción y combinación de seis factores: capacidad intelectual por encima de la media, creatividad, implicación en la tarea, la escuela, la familia y los compañeros. Por tanto, este modelo aporta una visión más dinámica y social de la superdotación.

4. MITOS Y PREJUICIOS ACERCA DE LOS SUPERDOTADOS

Entre los objetivos de este apartado figura, en primer lugar, el análisis de los grandes y ya antiguos estereotipos sociales sobre los más capaces. La finalidad primordial es analizar la relevancia e influencia de los estereotipos y mitos presentes en nuestra sociedad acerca de las personas superdotadas, ya que forman parte del saber popular y, por tanto, van a tener un peso e influencia en la consideración que de las mismas hace la sociedad en general y el individuo en particular. Por ello, consideramos oportuno abordar este importante ámbito en el capítulo cuyo contenido versa sobre el análisis del marco conceptual de la sobredotación.

Los mitos, falsas creencias y estereotipos sociales inciden a través del influjo social en el autoconcepto que elabora la persona como individuo superdotado, como receptor y protagonista de dichas ideas. Es, por tanto, un aspecto en el que se debe profundizar y, en la medida de lo posible, se debe abordar desde el ámbito científico para favorecer así la difusión de sus contradicciones y fomentar su progresivo abandono. De este modo, intentamos contribuir al análisis de estos prejuicios aunque sea someramente, no sólo por el bien de los niños y adultos superdotados, sino por el de la propia sociedad, que así podrá concederles el trato y atención que merecen, convirtiéndose también en una sociedad más justa y democrática.

Un prejuicio es una idea preconcebida que se ha ido extendiendo socialmente a pesar de su falsedad, entre cuyas mayores desventajas se

encuentra su fácil transmisión cultural a través de las distintas generaciones. Esto hace que los prejuicios sean especialmente difíciles de desterrar, pues acaban formando parte de la sabiduría popular que, como es conocido, se convierte en el saber tácito de los pueblos y culturas.

En el caso de los superdotados, los prejuicios juegan un papel determinante desde el punto de vista social. Tanto es así que, como veremos más adelante, van a incidir negativamente en temas tan importantes como el diagnóstico y detección de los niños superdotados, las medidas educativas existentes actualmente, y la adaptación socioemocional y el desarrollo de la identidad de estos niños, por mencionar algunos ejemplos. Muchos estudiosos han manifestado la existencia de grandes prejuicios, estereotipos y falsas creencias acerca de los superdotados (González y González, 1997; Martínez, 1999; Hume, 2000; Pérez y Domínguez, 2000; Reyero y Tourón, 2002). Éstos se encuentran muy presentes en el panorama actual, apoyados por el hecho de que, en ocasiones, los medios de comunicación tienden a promover su difusión.

Una de las maneras más eficaces y recomendables de rebatir los prejuicios y falsas creencias es acudir a los resultados de la investigación científica. No hay que olvidar que el prejuicio se destierra con el verdadero conocimiento de la realidad estereotipada o prejujuada. Transcribiré las palabras de Hume (2000), quien, con un estilo mágico y poético, recoge elegantemente el deseo de contribuir a que los prejuicios y estereotipos sociales existentes frente al fenómeno de la superdotación vayan desapareciendo para dar paso a un mayor conocimiento de las características y necesidades reales de este colectivo.

“Utilizando una analogía, me imagino estos prejuicios agazapados detrás de las murallas de una ciudadela medieval, las cuales, tras resistir durante siglos, fueron finalmente derribadas no por las armas, sino por la razón del siglo de las luces” (2000, p. 55).

Así pues, presentaremos a lo largo de esta exposición los prejuicios, mitos o estereoti-

pos sociales que más pesan sobre los individuos más dotados, así como los resultados de la investigación que contribuyen a desmentirlos.

4.1. Sobre su salud física y psicológica

“En general, se tiende a considerar a los superdotados como personas débiles, enfermizas y que padecen problemas psicológicos”.

Hay numerosas investigaciones que desacreditan esta afirmación, pero resulta especialmente importante, por su amplitud y trascendencia, la de Terman y colaboradores, realizada en 1920 en California, en la que participaron 1.500 alumnos superdotados, así como la llevada a cabo por García Yagüe y su equipo sobre una muestra de aproximadamente 1.000 superdotados españoles. En ambos estudios los resultados muestran que los superdotados tienen buena salud tanto física como psíquica. Con ello se rompe el mito de la patología del genio, que tan frecuente y erróneamente se atribuye a esta población.

Del mismo modo, resulta también habitual asociar la superdotación con problemas de ajuste psicológico. Con respecto a este tema tenemos que hacer una puntualización que tendrá validez para el resto de los prejuicios que aquí vamos a considerar. Los resultados de las investigaciones no han mostrado diferencias significativas en ajuste psicológico en los sujetos superdotados frente al resto de la población y, cuando las han encontrado, ha sido a su favor, es decir mostrando un mayor ajuste y bienestar psicológico que el resto de la población (Terman, 1925; Freeman, 1979, 1983; García Yagüe, 1985, 1986; Reynolds y Bradley, 1983; Scholwinski y Reynolds, 1985; Gallucci, 1988; Gossberg y Cornell, 1988; Neihart, 1991; Howard-Hamilton y Franks, 1995; Parker, 1996; Nail y Evans, 1997).

No obstante, estos resultados no excluyen la existencia de casos aislados, lo que no debería llevar a erróneas e injustas generalizaciones.

4.2. Sobre sus rasgos de personalidad

“Han sido etiquetados de introvertidos, orgullosos, pedantes, emocionalmente lábiles, egocéntricos, antisociales, neuróticos, etc.”.

Según muestran los estudios, los niños superdotados no sólo no son, como grupo, especialmente introvertidos sino que, además, pueden ser líderes, gracias a la gran influencia que tienen sobre los miembros del grupo. Es conveniente hacer aquí una aclaración importante: en condiciones normales, cuando no aparece la desadaptación, el superdotado no presenta diferencias significativas en introversión, mientras que, cuando entra en juego la desadaptación, el superdotado puede recurrir al aislamiento social, el cual se encuentra muy relacionado con el constructo de introversión.

Por otro lado, como se mencionaba anteriormente, es muy frecuente asignar a los niños sobredotados la etiqueta de ser especialmente pedantes, egocéntricos y orgullosos. Tal vez tales acusaciones se encuentren muy vinculadas a su tendencia a manifestar desacuerdo ante lo convencional, sus demostraciones del saber o conocimiento y su buen uso del lenguaje, pues es habitual que tiendan a hablar de forma más culta que el resto de su grupo de pares, usando las palabras con gran propiedad. Como se podrá advertir en el capítulo segundo, dedicado a las características emocionales, sociales y morales de las personas superdotadas, estas personas comparten una serie de características comunes entre sí o un perfil socioemocional característico. Sirva de anticipo la siguiente enumeración de rasgos comunes suficientemente confirmados a lo largo de la investigación (Franks y Dolan, 1982; Roeper, 1982; Clark, 1988; Van Tassel-Baska, 1989; Lovecky, 1992; Piechowsky, 1991; Silverman, 1993a; entre otros): intensidad emocional, elevada sensibilidad, perfeccionismo, perseverancia, elevado nivel de empatía y consciencia emocional, rebeldía, independencia de opiniones frente al grupo de iguales, locus de control interno, sentido del humor, altruismo y elevado sentido de la justicia social.

4.3. Sobre su sociabilidad y ajuste social

“Se encuentra particularmente difundido el mito de que las personas superdotadas son muy tímidas, de difícil trato y que normalmente presentan dificultades a la hora de relacionarse”.

Especialmente asociado al estereotipo sobre la personalidad de los individuos sobredotados y a los aspectos que en el apartado anterior hemos abordado se encuentra el prejuicio acerca de su sociabilidad. Asimismo, está estrechamente relacionado con la creencia sobre cómo las personas excepcionalmente dotadas se decantan por tener aficiones o *hobbies* que se realicen de forma individual antes que aquellos otros que impliquen tener que relacionarse. Este mito social también puede hundir sus raíces en el hecho de que, según parece, los superdotados prefieren trabajar de forma independiente y autónoma. Posiblemente, esta preferencia se realimenta además por la posibilidad de que, trabajando de forma autónoma, pueden seguir su propio ritmo de trabajo y aprendizaje, que, normalmente, es más rápido que el de sus compañeros, no teniendo así que ajustarse al ritmo de la media.

Pero dicha tendencia contribuye a fomentar esa falsa imagen de individuo aislado y desadaptado que no sabe trabajar en grupo. Desgraciadamente, parece que, en muchas ocasiones, de entre sus propias diferencias y peculiaridades tan sólo se rescatan y se extrapolan del contexto original aquellas que tienden a dañar la imagen social del individuo superdotado.

Para finalizar, en líneas generales las investigaciones no muestran diferencias significativas en cuanto a su desadaptación social (Barnett y Fiscella, 1985; Cross, Coleman y Stewart, 1995). No obstante, no por ello podemos obviar que existen casos donde aparecen serios problemas de adaptación social. Pero la adaptación personal y social, como veremos en el capítulo cuarto *Ajuste socioemocional y Negación de la superdotación*, va estar influida por muchos factores del entorno y no tanto por el hecho de ser o no superdotado. Por tanto, ser

superdotado no implica tener menos habilidades sociales; de hecho, los superdotados que se encuentran bien integrados en su grupo de iguales suelen ser muy influyentes y, con frecuencia, se convierten en líderes del grupo.

4.4. Sobre la presencia o ausencia de precocidad

“En general, socialmente se espera que un superdotado muestre señas de identidad desde bien temprano, para que entonces, y tal vez sólo entonces, su entorno se plantee la posibilidad de estar ante un niño diferente, en este caso, por poseer una capacidad por encima de la media”.

Esto ha contribuido a que habitualmente se equipare precocidad a superdotación, adoptando el viejo dicho de “entender el todo por la parte”. El problema radica en que, en este caso, incurrimos en un error conceptual, pues no todos los superdotados son precoces y no todos los precoces son superdotados.

Como afirmábamos en el primer apartado de este capítulo relativo al concepto de superdotación, “muchos superdotados muestran un desarrollo temprano del habla, de la marcha y del aprendizaje de la lectura”, pero otros tantos manifiestan evolutivamente un desarrollo normal, y otros incluso muestran un desarrollo tardío (Benito, 1994a; Tannenbaum, 1997). Luego, como grupo, no se puede afirmar que la precocidad constituya una característica definitoria, como ya se comentó, aunque sí constituye un criterio diagnóstico que ha de tenerse en cuenta para la identificación.

Muy relacionado con lo que apuntábamos en último lugar se encuentra el hecho de que este estereotipo social ha propiciado que los niños que no han manifestado precocidad no hayan sido tenidos en cuenta de cara al diagnóstico, pues no encajaban en la imagen social existente sobre cómo es un superdotado. Las consecuencias que de esto se derivan son de gran relevancia, pues un niño no identificado probablemente no reciba la atención psicopedagógica necesaria desde el marco escolar hacia

las Necesidades Educativas Especiales que puede presentar.

4.5. Sobre su rendimiento escolar

“La creencia errónea socialmente predominante con respecto a esta nueva cuestión afirma que los superdotados presentan un excelente rendimiento académico fruto de sus excepcionales capacidades”.

Numerosos estudios como los de Terman y Oden (1959), y Witmore (1980) reflejan el alto porcentaje de problemas escolares y bajo rendimiento académico en la población de alumnos superdotados. No obstante, según Hume (2000), el porcentaje de fracaso escolar es mucho menor en el caso de los superdotados que en el resto de poblaciones, pues se sitúa en torno al 10-15%.

De todos modos, este porcentaje tiene que ser interpretado cautelosamente, pues, según la tesis de no pocos especialistas (Alonso, 1990, 1992; Pérez y Domínguez, 2000, entre otros), el fracaso escolar, en el caso de los individuos superdotados, debe ser considerado desde una perspectiva más amplia en lo que a la escuela se refiere. Así, consideran que hablamos de fracaso escolar cuando un estudiante está rindiendo por debajo de lo esperado por su capacidad; en el caso del superdotado, por tanto, el bajo rendimiento escolar siempre implica un rendimiento por debajo de sus capacidades, por lo que podríamos hablar con propiedad de la existencia de un fracaso escolar verdadero.

El fracaso escolar de los alumnos sobredotados debe ser valorado desde una dimensión más cualitativa, en la que se tenga en cuenta el potencial del individuo en desarrollo. En definitiva, esto supone apostar por la ya antigua cuestión de que la escuela no debe brindar una educación homogénea para una población heterogénea.

“Del mismo modo, es muy frecuente encontrar que, socialmente, se espera que las personas superdotadas muestren rendimientos excepcionales en todas las áreas y materias”.

Como se pudo apreciar en la exposición que tuvo lugar en el apartado 3 *Modelos de estudio de la superdotación*, un sujeto puede ser excepcional en un dominio y no por ello debe destacar igualmente en los demás; de hecho, los modelos más actuales sobre el desarrollo del talento propugnan más bien todo lo contrario (Feldhusen, 1992).

“Asimismo, también es frecuente incurrir en el error de asociar la superdotación casi exclusivamente con el talento académico”.

Esta incorrección supondría no identificar a aquellos niños superdotados que manifiesten talentos en otras áreas, pues el fallo reside en la asociación de capacidad intelectual con talento académico. Como ya se ha referido previamente, existen múltiples áreas en las cuales puede desarrollarse el talento. Así, por ejemplo y como ya se ha mencionado, desde del enfoque de Gardner (1983) encontramos los siguientes talentos: verbal, matemático, social, musical, artístico, psicomotor y científico ².

4.6. Sobre las relaciones entre género y superdotación

Éste es un tema especialmente controvertido, pues las cuestiones de género suelen crear fuertes polémicas.

“Se considera que el número de hombres superdotados es notablemente mayor que el de mujeres superdotadas”.

En general, parece que hay más hombres superdotados que mujeres superdotadas, pero debemos reflexionar sobre qué factores de género pueden estar influyendo en este sentido. Así, la investigación de Pérez y Domínguez (2000) sobre una muestra de superdotados

2. Véase la descripción de tales talentos en este mismo capítulo.

adolescentes en la Comunidad de Madrid indica que un 70% son hombres y tan sólo un 30% mujeres. Según las autoras, el porcentaje de mujeres va siendo menor a medida que avanzamos en las distintas etapas de la escolaridad obligatoria, pues manifiestan que, en el rango de edad de 6-12 años, el porcentaje es de 45% para el sexo femenino y de 65% para el masculino.

Entre las razones que aducen para explicar los resultados encontrados están la influencia de los patrones socioculturales que todavía imperan en nuestra supuesta sociedad cosmopolita, no favoreciendo así la integración entre feminidad y alta capacidad, razón por la que, llegada la etapa adolescente, se va exacerbando el miedo de la adolescente superdotada a no ser querida y aceptada socialmente por sus diferencias frente al resto de las mujeres del grupo de iguales y, lo que es más significativo, por los valores de dicho grupo. Es entonces cuando frecuentemente tienden a ocultar mayoritariamente su talento y capacidad y comienzan a preocuparse de forma prioritaria por asuntos que tienen que ver más con las relaciones sociales.

A pesar de los resultados obtenidos en la actualidad, se espera que estos porcentajes varíen gracias al creciente pero lento cambio de los patrones socioculturales de género. Parece residir aquí una poderosa razón para la explicación de las diferencias de género en el marco de la superdotación, sin que existan, en principio, suficientes motivos de tipo genético al respecto.

4.7. Sobre el nivel sociocultural

“Existe la creencia generalizada de que la mayoría los niños superdotados se encuentran en estratos socioculturales elevados, donde abundan las oportunidades para su desarrollo y para la atención socioeducativa que precisan”.

Sin embargo, hay estudios (García Yagüe, 1985, 1986) que demuestran que la sobredotación también aparece en ambientes con desventaja social, así como en todas las razas y culturas.

No obstante, habría que hacer un inciso aquí sobre la importancia de la estimulación ambiental en el desarrollo del talento. Tal y como reseñábamos en el apartado sobre los *Modelos de la Superdotación*, aquéllos designados como psicosociales han demostrado y defendido que la influencia de los factores contextuales del entorno inmediato del niño son notablemente significativos en el desarrollo del potencial o talento del joven superdotado. Tanto es así que, como se refería al describir tales modelos, en un entorno privado y con pocas oportunidades culturales el niño tendrá menos posibilidades de desarrollar su verdadero potencial, pues éste se encuentra fuertemente influenciado por el entorno inmediato y el contexto en el que el joven superdotado o talentoso se haya inmerso.

Por ello, desde el punto de vista psicopedagógico no podemos obviar la influencia del entorno inmediato del niño en el desarrollo de sus capacidades e intereses. Por tanto, esta consideración tiene que ser especialmente contemplada cuando tenga lugar el diagnóstico e identificación de niños superdotados en entornos desfavorecidos.

4.8. Sobre la atención psicopedagógica que necesitan

“Son muchos los expertos que aseguran que los más capaces no requieren atención psicoeducativa específica”.

Dicho prejuicio proviene de la creencia errónea de que los niños superdotados se valen por sí mismos y podría decirse, por tanto, que, de alguna manera, son autosuficientes. Las consecuencias que entraña asumir tal creencia se relacionan intrínsecamente con el hecho de no promover medidas educativas especiales para los niños más dotados.

La supuesta autosuficiencia de los niños dotados no es más que un error de concepto, pues, aunque se considere que son niños con una capacidad superior, no se puede de-

ducir de ello que por esta razón sean también omnipotentes. No estamos ante seres excepcionales o “superhombres”, sino ante personas con necesidades y dificultades especiales debido justamente a esa capacidad superior. Asimismo, esta falsa concepción del superhombre creemos que puede verse favorecida en nuestro país por la errónea traducción del término *gifted* que, como reseñábamos anteriormente, es traducido en nuestra lengua al término *superdotado* frente a *dotado*, tal y como, siendo exactos en el uso del lenguaje, procedería. Precisamente las connotaciones que en nuestra lengua derivan del término “superdotado” promueven en este caso la atribución de la controvertida autosuficiencia de los niños más capaces. Sirva esta reflexión igualmente para ilustrar cómo un mal uso del lenguaje puede contribuir a dañar la realidad social de este colectivo.

Por otro lado, el mito sobre la falta de atención que requieren los sujetos superdotados se encuentra también vinculado al conocido y polémico estereotipo social que nace de la asunción de que:

“Atender a los niños más capaces podría favorecer la creación de una élite social, incurriendo así en daños a una sociedad democrática y daños también hacia los propios miembros de dicha élite”.

Prestar la atención educativa que necesita un niño según sus peculiares e idiosincrásicas necesidades es una de las finalidades que persigue nuestro sistema educativo. Sobre esta afirmación, además, se ancla el principio de una educación individualizada y personalizada que, del mismo modo, defiende nuestro sistema. Si trasladamos esta reflexión al colectivo de niños superdotados, las presunciones acerca del peligroso elitismo cuando se trata de atender a sus necesidades educativas especiales se derrumban de un plumazo. No hemos de olvidar precisamente, en lo que a esta cuestión se refiere, que la educación se apoya en el principio de igualdad de oportunidades, y si se hace la

lectura justa y democrática de dicho principio, todos los ciudadanos merecen acceder a aquellas oportunidades que les garanticen un desarrollo pleno e íntegro.

4.9. Sobre su éxito en la vida

Hemos encontrado en la revisión de la literatura que socialmente parece estar muy difundida la opinión que postula que:

“las personas con alta capacidad se caracterizan por alcanzar elevadas cotas de éxito en la vida desde el punto de vista profesional y carecen del mismo en el ámbito personal”.

La clave reside en saber qué entendemos por lograr éxito en la vida. Desde un punto de vista personal y social, podría ser haber conseguido una buena adaptación tanto personal como social, así como sentirse bien con lo que uno mismo es. Desde un enfoque más empresarial, podría consistir en haber logrado un buen puesto de trabajo, gozar de altos ingresos y reconocimiento social y ser una figura de obligada referencia en el campo profesional elegido.

No existen muchos estudios al respecto, pues son escasas las investigaciones longitudinales existentes sobre este aspecto. Tal vez uno de los más importantes por su amplitud y trascendencia fue el realizado por Terman y su equipo, que ha sido mencionado en este capítulo ya en varias ocasiones.

En dicho trabajo se concluye que los participantes en el estudio gozaban de buena salud, estaban satisfechos con su vida, se sentían realizados y tenían una posición económica que podría ser considerada media, si bien es cierto que en estos indicadores los hombres se sitúan por encima de las mujeres. La mayoría de las participantes femeninas no habían estudiado una carrera universitaria. No obstante, estos datos deben ser interpretados teniendo en cuenta los valores socioculturales dominantes en aquellos días, por-

que es probable que los resultados obtenidos en cuanto a diferencias de género fueran diferentes con una muestra de sujetos tomada en la actualidad.

5. CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de la exposición del concepto de superdotación hemos tenido ocasión de advertir la existencia de notables diferencias y matices entre los términos existentes en la actualidad para referirse a este colectivo. Conviene advertir la importancia de los términos usados y de la significación diferencial de cada uno de ellos. Asimismo, la revisión de los diversos modelos de estudio de la superdotación pone de manifiesto la importancia y necesidad de optar por concepciones pluridimensionales y holistas en el estudio y definición de la superdotación. Desde nuestra perspectiva, los modelos socioculturales serían los que más se acercan a dichas concepciones y propuestas y, por tanto, creemos que las líneas de investigación emergentes se irán asentando progresivamente en esta tipología de modelos.

Por otro lado, tal y como se ha puesto de manifiesto a lo largo de la exposición del último

apartado de este capítulo, en la actualidad existen diversos prejuicios y estereotipos acerca de las personas superdotadas que influyen notablemente no sólo en su imagen social, sino en aspectos tan relevantes como la identificación e intervención psicopedagógica en las personas de alta capacidad.

Desde nuestra propuesta de trabajo consideramos que los prejuicios sociales acerca de las personas sobredotadas tienen una importante significación e influencia en la definición que la propia persona superdotada hace de su autoconcepto y, más concretamente, en la integración de su condición de superdotado en el concepto de sí mismo, aspecto clave para el objeto de estudio de esta tesis doctoral, que será analizado en el capítulo cuarto: *Ajuste socioemocional y Negación de la superdotación*.

Por tanto, creemos que sería aconsejable promover una imagen social más adaptada a la realidad de las personas superdotadas y alejada de los estereotipos existentes. Para conseguirlo consideramos clave subrayar la importancia de divulgar los resultados arrojados por las investigaciones sobre las personas de alta capacidad para intentar incidir en el establecimiento de una imagen más justa y real de la superdotación.

Características emocionales, sociales y morales de las personas superdotadas

Características emocionales, sociales y morales de las personas superdotadas

1. INTRODUCCIÓN

En este segundo capítulo se ofrece una breve revisión de la tradición de estudio del ámbito socioemocional de las personas superdotadas. El examen de la literatura en esta línea de investigación pone de manifiesto que nos encontramos ante un ámbito de estudio relativamente reciente.

En primer lugar, se procede a presentar en la primera parte del capítulo la exposición del trabajo de las grandes figuras de la investigación del ámbito socioemocional de los más capaces. En la segunda parte del capítulo procedemos a la descripción y estudio de las características emocionales, sociales y morales de las personas superdotadas que han sido descritas en la literatura especializada.

2. GRANDES FIGURAS EN LA TRADICIÓN DE ESTUDIO DEL DESARROLLO EMOCIONAL DE LAS PERSONAS SUPERDOTADAS

A continuación se presenta una selección de los estudiosos que gozan de mayor reconocimiento dentro del ámbito del análisis socioemocional de las personas de alta capacidad. Procederemos a esbozar las líneas de trabajo en las que se ha centrado cada uno de ellos, sus obras más conocidas y sus principales contribuciones a este ámbito de estudio. Asimismo, al hilo del discurso se presentan en numerosas ocasiones organizaciones dedicadas al estudio y trabajo con niños su-

perdotados y sus familias. Cuando esto ocurre, se expone de forma muy breve la filosofía de la organización y sus principales líneas de acción.

No obstante, antes de comenzar la exposición de este apartado quisiéramos dejar constancia del riesgo de no mencionar a algunos estudiosos que podrían estar incluidos en esta selección, pero que, dadas las limitaciones de espacio, hemos tenido que asumir. En este sentido, hemos estimado que sería más aconsejable ceñirnos al trabajo de aquellas personalidades que gozan de un mayor y más claro reconocimiento por parte de la comunidad científica, así como de mayor antigüedad en la tradición de estudio del ámbito emocional de las personas superdotadas.

Asimismo, la selección de las diversas personalidades que se presentan pertenece fundamentalmente al ámbito americano y anglosajón, no estando recogido el trabajo de autores del panorama español. En este sentido, en nuestro país no hemos encontrado constancia de estudiosos especializados en el ámbito emocional de las personas de alta capacidad, siendo los estudios e investigaciones realizados hasta la fecha más holistas y multidisciplinares. Por el contrario, en el ámbito internacional existen expertos en el tema dedicados de forma casi exclusiva al estudio del ámbito emocional de la superdotación. La falta de expertos en este tema en nuestro entorno más inmediato creemos que obedece, entre otras razones, a que, en el panorama español, la tradición de estudio de la superdotación goza de menor antigüedad que en EE UU y Reino Unido.

Por último, el orden de presentación de las principales personalidades sigue el siguiente esquema: comenzaremos con la presentación del trabajo de los dos grandes pioneros en el estudio del desarrollo emocional de los alumnos superdotados, Hollingworth y Dabrowski, para pasar posteriormente a exponer una síntesis del trabajo del resto de personalidades todavía en activo siguiendo un orden cronológico.

2.1. Leta Hollingworth (1886-1939)

“Society studies that which is socially annoying.
The school attends to those who give it trouble”
(1931, p.1; citado por Silverman 1990, p. 2).¹

Hollingworth ha sido la gran pionera en el estudio del mundo emocional de las personas superdotadas. Esta investigadora se adelantó a su tiempo en muchos sentidos, pero, además, en el ámbito de la superdotación propuso alternativas que en nuestros días todavía se mantienen en auge y que constituyen grandes hitos en la atención a los más capaces; entre ellas destaca su defensa de la Educación Emocional.

Según cita Silverman (1990), Hollingworth consideraba que la educación emocional era un buen recurso para los niños superdotados, pues les servía de ayuda a la hora de afrontar los problemas característicos a los que se enfrentan ya desde edades tempranas, entre los que se encuentran la preocupación por el origen y destino de la vida, la falta de desafíos intelectuales en la escuela, la necesidad social de adaptarse a la media, la dificultad para aceptar las normas, el peligro de aislamiento social, el desarrollo de habilidades de liderazgo, el desarrollo de actitudes negativas hacia la autoridad o el afrontamiento de las dificultades propias con las que se encuentran las mujeres superdotadas, entre otros.

Asimismo, en el ámbito de estudio de la educación de los más capaces, Hollingworth se

interesó además por los problemas de ajuste psicológico de los niños superdotados, así como por el estudio de los excepcionalmente dotados. De hecho, en 1922 comenzó un estudio longitudinal con 50 niños con un CI de más de 155 puntos y, posteriormente, abordó otro estudio longitudinal sobre niños excepcionalmente dotados que se prolongó más allá de 12 años. Los principales resultados de este estudio fueron publicados postmortem por su marido; la obra se puede encontrar bajo el título *Children Above 180 IQ Stanford-Binet: Origin and Development*. Sus hallazgos pusieron de manifiesto que los niños sufrieron problemas de ajuste debido a la falta de desafío intelectual y a la ineptitud del trato adulto. En 1936, Hollingworth creó la Speyer School, un centro educativo para niños superdotados, donde se intentaba ofrecer una respuesta educativa a los más capaces.

Aunque Hollingworth trabajó tanto con niños con dificultades que no eran superdotados como con niños de alta capacidad, su trabajo se centró principalmente en estos últimos. Pero, tal vez, lo que supo abordar desde ambos ámbitos fue la singularidad de cada menor con respecto a su educación y a la atención de sus necesidades. Constantemente insistió en defender que cada niño es distinto y diferente del resto, abogando por una educación individualizada y rechazando la educación tradicional en la que se ofrecía un plan educativo homogéneo para todos los alumnos. Por el contrario, proponía que la observación constituía para el profesorado la mejor herramienta para adaptar la educación a las necesidades de cada niño.

Esta investigadora ha sido incluida en el *Eminent Contributors to Psychology*, donde tan sólo figura el trabajo de catorce mujeres por su contribución al avance de la Psicología. No queremos dejar de mencionar que, aunque Hollingworth ha sido distinguida y reconocida por su trabajo y contribuciones al avance en el estudio de las personas superdotadas, tam-

1. Desde nuestro punto de vista, aún cuando esta afirmación no es del todo correcta, encierra gran parte de verdad, en el sentido de que no ha sido muy urgente o imperioso socialmente dar una atención a este colectivo.

bién ha hecho importantes aportaciones en el campo de la Psicología Clínica y fue una gran pionera en el estudio de las diferencias de género.

Entre sus publicaciones merecen especial atención *Gifted children: Their nature and nurture* y *Children about IQ 180: their origin and development*.

Actualmente, un centro para niños superdotados lleva su nombre, The Hollingworth Center for Highly Gifted Children ², cuya finalidad fundamental es la de continuar la labor que comenzó Hollingworth.

2.2. Kazimierz Dabrowski (1902-1980)

“Psychoneuroses ‘especially those of a higher level’ provide an opportunity to ‘take one’s life in one’s own hands’. They are expressive of a drive for psychic autonomy, especially moral autonomy, through transformation of a more or less primitively integrated structure. This is a process in which the individual himself becomes an active agent in his disintegration, and even breakdown” (Dabrowski, 1972, p. 4).

Psiquiatra polaco nacido en 1902, se doctoró en Psicología en la Universidad de Poznan. Fue director del Polish State Mental Hygiene Institute y del High school for Mental Hygiene en Warsaw, y Profesor de Psicología y Psiquiatría General en la Escuela de Medicina de la Universidad de Varsovia. Es internacionalmente conocido por su famosa Teoría de la Desintegración Positiva (*Theory of Positive Disintegration*), complejo modelo que en no pocas ocasiones ha sido mal interpretado y que ha generado frecuentes y opuestas polémicas en

la esfera profesional. Precisamente, su peculiar defensa de la tesis que postulaba que los síntomas neuróticos pueden ser característicos de un mayor desarrollo emocional y, por tanto, los individuos superdotados podrían estar positivamente desajustados, contribuyó a que su teoría fuese controvertida y propensa a ser malinterpretada, tanto en la teoría como en la práctica psicológica (O’Connor, 2002).

Del trabajo de Dabrowski es justo destacar sus aportaciones sobre lo que se conoce como *over-excitabilities* ³, uno de los conceptos claves de la Teoría de la Desintegración Positiva de este autor (1964), quien encontró cinco tipos de sobreexcitabilidad psíquica: psicomotora, sensorial, intelectual, imaginativa y emocional. Estas cinco sobreexcitabilidades han sido estudiadas posteriormente como un modo de analizar el peculiar desarrollo emocional de las personas superdotadas y altamente creativas. Incluso se han llegado a realizar estudios comparativos entre población superdotada y no superdotada ⁴.

Fundamentalmente, su teoría propone una nueva concepción de la salud y la enfermedad mental, pues, según postula, la desintegración puede ser positiva, dejando a un lado la perspectiva peyorativa de dicho término y concediendo una visión más constructiva y creativa, en la que la desintegración puede favorecer un mayor desarrollo de la personalidad e, incluso, un acercamiento a la personalidad ideal del propio individuo.

De este modo, los niveles de desarrollo representan el mapa de la personalidad humana o del desarrollo emocional a través de un continuo desde el nivel más bajo (egocéntrico) hacia el más alto (altruista). Estos niveles se sitúan en orden ascendente, donde los altos niveles re-

2. Este centro es una red nacional de recursos para la educación de niños excepcionalmente superdotados y para la atención a las necesidades planteadas por sus familias. Fue fundado en Maine, en 1983, por Kathi Kearney como centro de asesoramiento para padres. Se fundó en memoria del trabajo pionero de Leta Hollingworth en la atención de las necesidades sociales y emocionales de los niños excepcionalmente dotados. En la actualidad está formado por personal voluntario sin ánimo de lucro. Para consultar el proyecto, objetivos y trabajo del centro The Hollingworth Center for Highly Gifted Children consúltese: <http://www.hollingworth.org/>.

3. Traducción del término nadpobudliwosc, que significa super-estimulación (Falk, Piechowski y Lind, 1994).

4. Pueden consultarse los estudios acerca de la sobreexcitabilidad descrita por la Teoría de la Desintegración Positiva de Dabrowski en: Piechowski y Cunningham, 1985; Piechowski, Silverman y Falk, 1985; Miller, Silverman, y Falk, 1994; Falk, Manzanero, y Miller, 1997.

presentan a individuos que se caracterizan por poseer una personalidad definida por valores jerárquicos de altruismo. Llamó a este proceso “Desintegración Positiva”, para enfatizar así los aspectos beneficiosos de reconstruir y desarrollar los atributos personales superiores y adoptar el progresivo abandono de los inferiores.

Del trabajo de este estudioso todavía encontramos influencias en el mundo de la superdotación (Michael Piechowski, entre otros, aplicó la Teoría de la Desintegración Positiva al mundo de la educación de los superdotados). En la actualidad, el Institute For Positive Disintegration in Human Development ⁵ intenta difundir la teoría y conocimientos sobre el desarrollo humano de Dabrowski.

Finalmente, entre sus publicaciones divulgadas en inglés destacan: Dabrowski, K. (1964). *Positive disintegration*; Dabrowski, K. (1972). *Psychoneurosis is not an illness*; Dabrowski, K. y Piechowski, M. M. (1977a). *Theory of levels of emotional development: Volume 1 - multilevelness and positive disintegration*; Dabrowski, K. y Piechowski, M. M. (1977b). *Theory of levels of emotional development: Volume II - from primary integration to self-actualization*.

2.3. Joan Freeman

“In fact, the gifted appear to be emotionally stronger than other children, with lower levels of anxiety, higher productivity, and higher motivation. Perhaps those who are to be high achievers need to be stronger than most because their exceptionalism makes them more likely to come up against some special problems” (Freeman, 2000).

Ha sido presidenta y fundadora del European Council for High Ability (ECHA) ⁶, que se trata de una organización internacional sin ánimo de

lucro formada por profesores, investigadores, educadores y padres interesados en el estudio de las personas superdotadas y talentosas. Freeman también es Fellow of the British Psychological Society y Senior Vice-President of the College of Teachers.

Ha destacado por su largo estudio sobre una muestra de 210 niños superdotados que comenzó en 1974. Su investigación ha sido y continúa siendo altamente prolífica, pues ha escrito más de 400 artículos y reseñas de libros sobre desarrollo infantil, psicología y educación. Entre sus campos de interés prioritarios se encuentran el desarrollo emocional de los niños superdotados y el trabajo con las familias de niños y jóvenes superdotados.

En la actualidad presta asesoramiento y servicio al gobierno británico sobre los temas educativos que conciernen a la educación de los niños superdotados y es Profesora Visitante de la Middlesex University en Londres.

Destacamos sus siguientes publicaciones: *Gifted children: Their identification and development in a social context* y *Gifted Children Grown Up*.

2.4. Erika Landau

“El niño superdotado se asemeja a un corredor de fondo que corre más rápido que los demás. Intelectualmente es el primero casi siempre, pero con sus emociones se queda, frecuentemente, solo. Si no le ayudamos emocionalmente, renunciará a su individualidad y a su talento. Será como ‘los otros’ para estar menos solo o se convertirá en una persona descontenta, marginada en la escuela y en la sociedad” (Landau, 2003, p. 27).

Landau se doctoró en Psicología e Historia del Arte por la Universidad Ludwig Maximilian de

5. Este centro, fundado por el Dr. Norbert Duda, es una organización educativa sin ánimo de lucro que gestiona y difunde las actividades, publicaciones, conferencias y congresos sobre el trabajo de Dabrowski. Para acceder a una información más completa sobre la estructura, funcionamiento y actividades del Instituto, consúltese: <http://members.shaw.ca/positivedisintegration>.

6. El ECHA fue fundado por el profesor Peter Span en Utrecht en 1987 y nació con la intención de crear una amplia red de relaciones entre los países europeos para defender el valor del patrimonio cultural común. Actualmente, está presidido por Franks Mönks.

Munich, Alemania. Es fundadora y directora del Young Persons' Institute for the Promotion of Creativity and Excellence⁷, TAU, Technical College. Landau actualmente es también Supervisora del Department of Psychotherapy de la School of Medicine TAU.

A lo largo de su ejercicio profesional ha compaginado su actividad como psicoterapeuta y su tarea investigadora en la educación de los niños superdotados en Tel Aviv. Entre los ámbitos donde ha centrado su atención recientemente figura el estudio sobre la madurez emocional de las personas superdotadas. No obstante, su trayectoria de investigación por excelencia se encuentra vinculada al estudio de la creatividad, área donde su trabajo ha destacado notablemente.

Entre sus publicaciones se encuentran: *El vivir creativo. Teoría y práctica de la creatividad y The Courage to be Gifted*⁸.

2.5. Linda K. Silverman

"Hence, asynchrony with chronological peers is an existential dilemma for gifted children, which often creates social and emotional stress" (Silverman, 1993a).

Linda Silverman es licenciada en Psicología y dirige el Institute for the Study of Advanced Development y el Gifted Development Center⁹, en Denver. Se doctoró en Educación Especial y Psicología Educativa por la Univer-

sity of Southern California en 1973. Ha sido nombrada recientemente como persona de gran influencia en la investigación sobre la educación y atención de los niños superdotados en una obra recientemente publicada bajo el título: *Profiles of Influence in Gifted Education: Historical Perspectives and Future Directions*, Karnes y Nugent (2003).

Ha sido una gran defensora de la educación de los niños superdotados, campo en el que ha influido notablemente a través de la creación y difusión de nuevos conceptos, la proliferación de la investigación, la enseñanza y la creación de más de 200 publicaciones en este campo de estudio. Del mismo modo, ha trabajado con el colectivo de niños superdotados desde hace más de 30 años, dedicando la mayor parte de su vida profesional a la atención de los más capaces.

Introdujo una nueva definición de la superdotación como *Desarrollo Asincrónico* que es internacionalmente conocida¹⁰. Ha seguido la investigación sobre la teoría de Dabrowski acerca del desarrollo emocional, figura que, junto a Leta Hollingworth, ha influido notablemente en su línea de investigación.

Fundó la revista *Advanced Development Journal*¹¹, donde se abrió un nuevo campo de estudio: el asesoramiento de adultos superdotados. Asimismo, ha contribuido al desarrollo de más de 38 instrumentos de evaluación en psicología y educación¹².

7. Este centro fue fundado en la década de los 60 con la intención de ayudar a los niños superdotados y talentosos. Entre sus objetivos prioritarios se encuentran ayudar a estos niños a desarrollar un sentido de pertenencia y a ser aceptado tal y como son. Asimismo, entre sus ámbitos de interés no sólo figura la inteligencia en sentido estricto, sino también el desarrollo de la madurez emocional y social.

Para conocer en mayor profundidad las señas de identidad de este Instituto puede consultarse su dirección electrónica en: <http://www.ypipce.org.il>.

8. Publicado en castellano: *El valor de ser superdotado*, 2003. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y Fundación CEIM.

9. El Gifted Development Center fue fundado en 1979, y nació como un centro de recursos para los niños superdotados y sus familias. Entre los servicios que presta figuran el asesoramiento para conocer con mayor profundidad las necesidades y características propias de las personas superdotadas. Para obtener mayor información sobre la misión y funcionamiento del centro el lector puede dirigirse a: <http://www.gifteddevelopment.com/>.

10. Con este concepto Silverman enfatiza la importancia de las diferencias existentes entre la edad mental y la edad cronológica en los niños y jóvenes superdotados. Desde su propuesta se trata de una combinación de sus diferencias en el ámbito cognitivo y afectivo. Propone que los niños asincrónicos son aquellos que presentan dos excepcionalidades, por ejemplo superdotación e hiperactividad (2002).

11. *Advanced Development* es la primera revista dedicada al estudio de la superdotación exclusivamente en el mundo adulto. Disponible en versión electrónica en: <http://www.gifteddevelopment.com/>.

12. Entre estos instrumentos cabe destacar: Introversion/Extraversion Continuum, Characteristics of Giftedness Scale, Diagnostic Checklist of Writing Disability y el Overexcitability Questionnaire II.

Entre los logros de esta estudiosa se encuentra preservar un instrumento capaz de distinguir a niños excepcionalmente superdotados, trabajar en el desarrollo de la quinta edición de la Escala de la Inteligencia de Stanford-Binet, luchar por elevar los límites de nivel de CI en las pruebas más importantes sobre inteligencia, conducir la investigación sobre una muestra muy amplia de niños excepcionalmente superdotados y promover el incremento de la sensibilidad hacia la especial (pero posible) combinación entre superdotación y dificultades de aprendizaje.

Del mismo modo, aportó evidencias sobre la igualdad de género en inteligencia, contribuyó a la creación de un nuevo modelo de estilos de aprendizaje, proporcionó nuevas perspectivas de estudio sobre el perfeccionismo, la introversión, la intensidad emocional, el fracaso académico, el desarrollo emocional y el mundo espiritual de la persona superdotada, entre otros. Por último, entre sus publicaciones quizá una de las más relevantes sea: *Counseling the gifted and talented*.

Aquí finaliza la revisión de las figuras más relevantes en el estudio del desarrollo social y emocional de las personas de alta capacidad.

Sus líneas de trabajo continúan abiertas y, como tendremos oportunidad de apreciar en el apartado posterior, sus trabajos reciben un mayor reconocimiento en la actualidad desde el punto de vista científico.

3. CARACTERÍSTICAS EMOCIONALES, SOCIALES Y MORALES DE LAS PERSONAS SUPERDOTADAS EN LA LITERATURA

En el campo de la superdotación, los estudios que dirigen su atención al desarrollo emocional son escasos y recientes, aunque en los últimos años se ha experimentado un notabilísimo incremento de la investigación en el área emocional. Para reflejar dicho aumento podemos valernos de los índices de publicación sobre el tema desde 1920 (Tabla 2.1.) en las conocidas bases de datos de carácter científico ERIC y PSYCINFO¹³. En ERIC aparecen 758 entradas que responden a los limitadores de “gifted” y “emotional” en el mes de abril de 2004, y, en la famosa base de datos PSYCINFO, utilizando los mismos términos de búsqueda, aparecen 526 entradas.

TABLA 2.1. INCREMENTO DEL NÚMERO DE PUBLICACIONES SOBRE EL ÁMBITO EMOCIONAL DE LA SUPERDOTACIÓN EN BASES DE DATOS ESPECIALIZADAS

	ERIC	PSYCINFO
1920-1950	0	32
1951-1980	152	54
1981-2004	606	440
TOTAL	758	526

Como puede apreciarse en la Tabla 2.1., estos índices han variado mucho a lo largo de los años, siendo el período más prolífico en este ámbito el que tiene lugar a partir de la década de los 80. Dicho incremento, entre otros facto-

res, podría estar relacionado con los pioneros trabajos de Leta Stetter Hollingworth quien, como hemos mencionado en el apartado anterior, siempre abogó por la necesidad de atender las necesidades socioemocionales de los más

13. ERIC, Educational Resource Information Center, es un sistema de información nacional apoyado por el U.S. Department of Education, la National Library of Education y por el Office of Educational Research and Improvement. Proporciona acceso a la información recogida en revistas especializadas en educación y en el índice de recursos de la educación.

capaces. Fue Hollingworth quien favoreció el aumento del interés por esta área de estudio gracias a sus investigaciones, pero todavía eran minoría aquellos que a partir de entonces comenzaron a preocuparse por el estudio del ajuste emocional de los superdotados.

La revisión de la tradición en el estudio del mundo emocional de las personas superdotadas pone de manifiesto que, cuando la investigación optaba por abordar el estudio del ámbito afectivo, frecuentemente incurría en el error de asociar sobredotación y genialidad con patología. En este sentido, la finalidad de la investigación se centraba en comprobar el ajuste psicológico y el perfil de personalidad característico de las personas superdotadas, pero siempre bajo la sospecha de que existía algo anormal y desadaptado en la personalidad de los individuos más inteligentes o creativos.

Según Neihart (1999), hay una larga tradición histórica que se ha centrado en el estudio de cómo la superdotación afecta al bienestar psicológico (Hollingworth, 1942; Berndt, Kaiser y Van Aalst, 1982; Freeman, 1983; Reynold y Bradley, 1983; Richards, 1989; Eysenck, 1995; Parker y Mills, 1996). El autor establece que existen evidencias empíricas y teóricas que apoyan dos posturas contradictorias acerca del bienestar psicológico de los niños superdotados. Por un lado, aquella que defiende que los niños superdotados están generalmente mejor ajustados que sus iguales no superdotados. Esta postura hipotetiza que los superdotados son capaces de desarrollar una gran comprensión de sí mismos y de los demás debido a sus capacidades cognitivas y, por tanto, afrontan mejor el estrés y los conflictos que sus iguales no superdotados.

La segunda postura defiende que los niños superdotados son más propensos a padecer problemas de ajuste que sus iguales no superdotados, pues la superdotación incrementa la vulnerabilidad hacia las dificultades de adaptación. Los defensores de esta opinión creen que los niños superdotados están en peligro por su predisposición a padecer problemas emocionales y sociales, particularmente duran-

te la adolescencia y la edad adulta. Esta tesis se centra en que los superdotados son más sensibles a los problemas interpersonales y, como consecuencia, experimentan grandes grados de alienación y estrés frente a sus compañeros de edad como resultado de sus capacidades cognitivas.

No obstante, no nos detendremos en la exposición de los principales estudios y conclusiones más significativas sobre la naturaleza de las relaciones entre ajuste psicológico y superdotación, pues tendremos la oportunidad de analizar con mayor profundidad dichas relaciones en el capítulo cuarto: *Ajuste socioemocional y Negación de la superdotación*.

Lo que pretendemos en este momento del discurso es hacer hincapié en cómo tradicionalmente en el área de estudio de la superdotación no se ha considerado la investigación de la dimensión emocional desde una perspectiva no clínica y, como consecuencia, se ha contemplado escasamente el análisis y estudio de las diferencias socioemocionales características de las personas superdotadas sin tener en cuenta su relación con la salud mental del individuo. Es éste el objetivo de este apartado: exponer las características peculiares de la persona superdotada desde el punto de vista socioemocional y no clínico.

Los especialistas manifiestan que las diferencias que muestran los niños superdotados en el ámbito socioemocional son susceptibles de ser observadas ya en la infancia y la adolescencia; así, existen importantes estudios que avalan la existencia de tales diferencias. Entre ellos se encuentran los siguientes: Dabrowski, 1964; Sowa y McIntire, 1994; Webb, 1994; Silverman, 1996, Nail y Evans, 1997; Tucker y Lu Hafestein, 1997; Gross, 1998; Lovecky, 1998; Moulton, Moulton, Housewright y Bailey, 1998; Neihart, 1999; Olenchak, 1999; Greenspon, 2000; Hérbert y Kent, 2000; Hume, 2000; Lewis y Knight, 2000; Parker, 2000; Pérez y Domínguez, 2000; Peterson, 2001; Zuo y Tao, 2001; O'Connor, 2002; Rimm, 2002; Alsop, 2003.

Mendaglio (1995) revisa la literatura especializada sobre las características afectivas de las

personas superdotadas recogiendo las aportaciones que en este ámbito han hecho distintos autores, como Clark (1988), quien destaca en las personas superdotadas su emocionalidad, sentido del humor, idealismo, sentido de la justicia, altas expectativas hacia sí mismos y hacia los demás, fuerte necesidad de coherencia entre los valores y las acciones y un avanzado juicio moral; Van Tassel-Baska (1989): sensibilidad estética, sentido de la justicia, altruismo e idealismo, sentido del humor, intensidad emocional, temprana preocupación por la muerte, perfeccionismo, altos niveles de energía, y fuerte compromiso; Franks y Dolan (1982): persistencia, independencia y autoconcepto; Piechowsky (1991): sensibilidad hacia los sentimientos de los demás, hacia los propios y hacia la justicia, intensidad emocional o profundidad a la hora de experimentar las emociones; Silverman (1993a): sobreexcitabilidad emocional, intensidad, sensibilidad, empatía, autocrítica, inhibición, miedo, culpa y ansiedad; Roeper (1982): empatía y compasión; Lovecky (1992): pasión, compasión, empatía y sensibilidad.

Finalmente, Dabrowski, en un estudio citado por Pérez y Domínguez (2000), recoge las siguientes características afectivas en los superdotados: “intensidad emocional; alta sensibilidad hacia los sentimientos de los demás; autoconciencia acentuada; sentimientos de ser distinto; idealismo y sentido de la justicia; desarrollo temprano del locus de control interno;

grandes expectativas; perfeccionismo; necesidad fuerte de consistencia entre los valores abstractos y las acciones personales; niveles avanzados de funcionamiento moral; temprana preocupación por la muerte; mucha energía; sensibilidad por la estética” (p. 86).

Por tanto, tal y como se ha podido advertir en los estudios citados anteriormente, hay numerosos autores que reconocen y defienden la existencia de características emocionales, sociales y morales en las personas superdotadas. A continuación, daremos paso al análisis de las diferencias emocionales y temperamentales propias de las personas superdotadas más citadas en la literatura, agrupándolas por bloques temáticos con meras intenciones didácticas. Para facilitar su lectura, en la medida de lo posible y puesto que muchas de estas características se encuentran fuertemente relacionadas, hemos considerado apropiado agruparlas sobre la base de su contenido, con la intención de organizar la información y no caer en el vano error de convertirlas en compartimentos ficticiamente aislados.

Pero antes de entrar en el análisis de cada una de las características socioemocionales, tal vez sirva de ayuda al lector observar de forma conjunta cada una de ellas, para así situarse y adentrarse en el mundo emocional del individuo superdotado. En la figura 2.1. se presenta un extracto de las diferencias socioemocionales más citadas en la literatura científica.

FIGURA 2.1. BREVE RESUMEN DE LAS PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS SOCIALES, EMOCIONALES Y MORALES DE LAS PERSONAS SOBREDOTADAS

PERFIL SOCIOEMOCIONAL DE LAS PERSONAS SUPERDOTADAS	
Sensibilidad emocional	Elevado perfeccionismo.
Intensidad emocional	Altas expectativas tanto hacia sí mismo como hacia los demás.
Elevada empatía	Desarrollo temprano del locus de control interno.
Gran idealismo	Perseverancia
Inclinación hacia la verdad y la igualdad	Miedo al fracaso y baja tolerancia a la frustración
Elevado sentido de la de justicia social	Mayor independencia y diferencia de opiniones frente a su grupo iguales

FIGURA 2.1. BREVE RESUMEN DE LAS PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS SOCIALES, EMOCIONALES Y MORALES DE LAS PERSONAS SOBREDOTADAS (CONT.)

PERFIL SOCIOEMOCIONAL DE LAS PERSONAS SUPERDOTADAS	
Gran coherencia y responsabilidad social	Rebeldía
Incipiente preocupación por la muerte y el sentido de la vida	Gran sentido del humor

Para exponer las características emocionales, sociales y morales propias de las personas superdotadas, se comenzará por la presentación del concepto o constructo de interés, para pasar posteriormente a mencionar los estudios e investigaciones sobre el tema más representativos tras la revisión de la literatura especializada. Por último, se abordarán concisamente las posibles implicaciones que cada característica puede tener en el desarrollo personal y en la adaptación social de la persona superdotada.

3.1. Intensidad emocional

El contenido de este apartado se centra en la revisión de una de las características emocionales que comenzó a ser expuesta en las obras y escritos de los estudiosos del tema en un lugar destacado en el estudio del desarrollo emocional de la persona superdotada. Así, hemos encontrado que la intensidad emocional hace referencia a una mayor capacidad para sentir las emociones y sentimientos que acontecen en la vida cotidiana. En este sentido, alude de forma directa a un elevado nivel de emocionabilidad o de sensibilidad emocional.

De este modo, la revisión de la literatura acerca del tema pone de manifiesto la existencia de múltiples referencias por parte los especialistas sobre cómo las personas superdotadas experimentan las emociones de un modo más

intenso que la población general. Esta característica ha sido citada prolíficamente en la investigación científica (Hollingworth, 1926, 1942; Dabrowski, 1964, 1966; Dabrowski y Piechowski, 1977; Freeman, 1979, 1991; Silverman, 1990, 1994; Gross, 1998; Hume, 2000; Pérez y Domínguez, 2000; O'Connor, 2002), y, desde el punto de vista emocional, constituiría una de sus señas de identidad.

Desde una perspectiva cualitativa de análisis, no estamos ante modos diferencialmente cuantitativos de experimentar las emociones, sino más bien ante formas que difieren cualitativamente. Es decir, los individuos superdotados no sienten más emociones en su vida cotidiana que el resto de la población normal, pero las que sienten son vividas *más intensamente*. Esto es así tanto para las emociones básicas de valencia positiva como para las de valencia negativa¹⁴. Esta característica afectiva en ocasiones puede favorecer la percepción exagerada de las emociones en las personas superdotadas; así, pueden parecer totalmente embargados por la tristeza cuando la sienten o muy optimistas y efusivos cuando están alegres.

Este rasgo peculiar de los sujetos superdotados está muy relacionado también con la tendencia a involucrarse personalmente en todo lo que hacen, comportamiento que también han subrayado muchos estudiosos del tema. Para ejemplificar esta relación entre intensidad emocional y tendencia a involucrarse perso-

14. Las emociones de valencia positiva son aquellas que proporcionan estados de bienestar; encontramos en este grupo la alegría. Las emociones negativas son las que se encuentran relacionadas con los estados de malestar, de modo que a este grupo pertenecerían: el miedo, la ira y la tristeza. Por último, la sorpresa es concebida como una emoción neutra que dependiendo del contexto de aparición y de la percepción personal del individuo, puede derivar en emociones de valencia positiva o negativa.

nalmente en lo que hacen en un comportamiento cotidiano, analizaremos su miedo al fracaso. De este modo, si una persona experimenta con *mucha intensidad* el miedo al fracaso, probablemente tienda a trabajar muy duro para evitarlo y adopte una postura de sentir el trabajo como parte de sí mismo. Entonces, el trabajo ya no es un producto tan sólo de su esfuerzo, sino un exponente de su propia valía.

Implicarse enormemente en todo lo que hacen está relacionado directamente con el hecho de que aquello que experimentan es sentido más intensamente, y esto es así también en el caso de las relaciones familiares, sociales, el rendimiento académico, etc. Por ello, con frecuencia familiares y amigos de personas superdotadas refieren que éstos conceden demasiado valor e importancia a determinados asuntos o cuestiones por los que se sienten interesados o preocupados. No es de extrañar tal percepción por parte de aquellos con los que se relacionan en su vida cotidiana, si tomamos como cierta la premisa de que los superdotados viven más intensamente desde la perspectiva emocional.

La intensidad emocional se encuentra muy relacionada con el término *over-excitabilities*¹⁵ que, como se mencionó anteriormente, es uno de los conceptos claves de la Teoría de la Desintegración Positiva de Dabrowsky (1964) que ha sido desarrollado por Piechowski, teoría que, según O'Connor (2002), ha sido presentada como uno de los modelos para entender el desarrollo social y emocional de los niños superdotados.

Piechowski (1999) caracteriza las sobreexcitabilidades como modos de intensificar el ser en el mundo. La palabra "sobre" usada en conexión con "excitabilidad" connota respuesta a estímulos que pertenecen a una calidad diferente. De las identificadas por Dabrowski merece una especial atención la *sobreexcitabilidad emocional*, pues presenta importantes paralelismos con el concepto de intensidad emocional. Según Piechowski y Cunningham

(1985), la sobreexcitabilidad emocional se caracterizaría por la forma en que las relaciones emocionales son experimentadas y por la gran intensidad de los sentimientos.

Pérez y Domínguez (2000) destacan que Dabrowski se interesó por la tendencia a vivir con más intensidad manifestada por los individuos superdotados y creativos, considerando que la intensidad y sensibilidad emocional es una parte importante de su crecimiento psicológico. Las autoras enfatizan que, desde la perspectiva del psiquiatra polaco, la intensidad en la forma de sentir, pensar, imaginar y de implicarse es una fuente para potenciar su crecimiento.

Son muchos los autores que han mencionado esta peculiar característica de las personas superdotadas, así como las implicaciones que ésta tiene en su comportamiento cotidiano. De esta forma, tal y como apuntan Lewis, Kitano y Lynch (1992), algunas personas con elevada sobreexcitabilidad ocultan o tratan de controlar sus intensidades y sensibilidades para satisfacer las expectativas de los demás. No olvidemos que en nuestra sociedad occidental, aun cuando se han hecho importantes avances en la expresión emocional de las vivencias de índole afectiva, se suele asociar todavía la intensidad y expresión emocional con inmadurez e inestabilidad emocional.

Del mismo modo, Silverman (1993a) manifiesta que la mayor profundidad en los sentimientos del superdotado puede ser muy dolorosa. Por ello, menciona que es fundamental que los profesionales de la educación aprecien su sensibilidad e intensidad emocional.

Esto supondría no juzgar su intensidad emocional, ni considerarla como un atributo potencialmente dañino, sino ayudar a la persona superdotada a integrar esa característica en el resto de su experiencia y a adoptar una actitud de naturalidad frente a ella. En un segundo momento, se podría trabajar sobre esta característica del individuo superdotado como fuente de enriquecimiento personal y de desarrollo de

15. Se puede traducir en castellano como "sobreexcitabilidades".

su potencial creativo, tal y como proponía Dabrowski hace más de medio siglo.

3.2. Perfeccionismo, elevadas expectativas, miedo al fracaso y baja tolerancia a la frustración

Aunque, a primera vista, la agrupación de estas cuatro características tal vez parezca excesiva, si nos detenemos a indagar en la naturaleza de su contenido pronto se aprecia su fuerte asociación, pues aquellos individuos que se caracterizan por ser especialmente perfeccionistas tienden a tener elevadas expectativas, suelen experimentar mayor miedo al fracaso, lo que, en definitiva, puede traducirse en una baja tolerancia a la frustración. Hemos optado por recoger estos cuatro términos porque cada uno de ellos es citado por los especialistas a la hora de presentar las diferencias emocionales mostradas por las personas superdotadas.

En la literatura acerca del tema es muy frecuente encontrar argumentos en los que los investigadores apoyan la tesis que defiende que las personas superdotadas parecen especialmente propensas al perfeccionismo (Carroll, 1940; Whitmore, 1980; Parker y Atkins 1995; Alonso y Benito, 1996; Parker, 2000; Pérez y Domínguez, 2000).

Este rasgo ha sido descrito en la biografía de los grandes genios de la historia y también ha sido recogido por todos los que se dedican al estudio de los más capaces. El perfeccionismo tiene que ver con el gusto por hacer las cosas bien y acercarse con las realizaciones y creaciones a un ideal. Tal vez nos ayude a entender este atributo la consideración de la relación entre superdotación y el otro polo del constructo del perfeccionismo, es decir, la ausencia del mismo o la tendencia a manifestar bajos niveles de perfeccionismo en la conduc-

ta. Así, los superdotados sienten una aversión especial por el trabajo imperfecto, por los errores y por la sensación de fracaso que a éstos acompaña.

Quizás se encuentre aquí una de las claves para comprender su tendencia al perfeccionismo, pues parece que éste ocupa un lugar importante en su *self* (sí mismo) ¹⁶. En este sentido, si, desde niño, el superdotado interioriza las expectativas externas e internas sobre la capacidad que posee de hacer las cosas mejor debido a su propio potencial, es probable que asocie este potencial, así como la capacidad de hacer las cosas bien, como algo que forma parte de lo que es y, por tanto, de su propio autoconcepto. Por este motivo, cuando siente haber fracasado o errado en algo, acontece la sensación de frustración y decepción, tambaleándose un atributo que considera parte de su autoconcepto. De este modo, en esta dimensión se encuentra una de las causas fundamentales que explican su especial aversión al fracaso.

El perfeccionismo, según exponen Parker y Adkins (1995), investigadores dedicados al estudio de este constructo psicológico en población de alta capacidad, parece tener una lectura peyorativa desde el punto de vista social. El prejuicio social predominante en torno a las personas perfeccionistas suele estar relacionado con individuos con tendencia a la obsesión, a la rigidez y arrogancia. Por tanto, si una de las características más frecuentemente atribuida a los individuos superdotados es justamente el perfeccionismo, muy probablemente esta errónea asociación y estereotipo social en torno al perfeccionismo dañará su imagen social. Esta consideración con respecto al perfeccionismo y los estereotipos sociales existentes está directamente relacionada con los prejuicios sociales sobre las personas superdotadas que se abordaban en el capítulo primero y que, como tuvimos oportunidad de ver,

16. El *self* se compone de ideas, percepciones y valores que caracterizan el "yo" o el "mi". Incluye aquellos sentimientos sobre lo que uno es y lo que es capaz de hacer, así como la evaluación que el individuo hace en cada una de estas dimensiones. Por tanto, el concepto de sí mismo no está sólo influido por la percepción que las personas tienen del mundo, sino también por el modo en el que actúan en él (Rogers, 1997).

contribuían notablemente a dañar la imagen social de la persona sobredotada.

Además, parece que el perfeccionismo se encuentra asociado al desajuste psicológico dentro de la población normal. Parker y Adkins, en una revisión de la literatura acerca del perfeccionismo, encuentran que éste aparece vinculado a la depresión, la anorexia nerviosa, la bulimia, el desorden de personalidad obsesivo-compulsiva, la personalidad Tipo A ¹⁷, la migraña, los trastornos psicósomáticos, los trastornos de pánico y el suicidio.

En un segundo estudio de Parker (2000), el autor reconoce que, dentro de la literatura no empírica acerca de los superdotados, muchos autores han expresado que éstos tienden a manifestar comportamientos y conductas perfeccionistas. Pero el problema radica, desde la propuesta del autor, en que se encuentra implícito un silogismo que se explicitaría como sigue:

- A) Si los superdotados son propensos a ser perfeccionistas
- B) y si el perfeccionismo predispone al desajuste,
- C) entonces el superdotado está predispuesto a padecer ciertos tipos de desajuste, incluyendo la depresión, el suicidio y los desórdenes alimenticios.

Según el autor, esta creencia suele estar bastante presente dentro del área de estudio de la superdotación, a pesar de los hallazgos realizados por estudiosos como Terman (1925), posteriormente confirmados por otros investigadores (Gallucci, 1988; Richardson y Benbow, 1990), quienes defienden que los superdotados suelen tener un ajuste superior al de la población normal ¹⁸.

Parker y Adkins (1995) proponen que habría que tener en cuenta tanto la dimensión saludable como la perspectiva más insana del perfec-

cionismo. Según los autores, cuando estamos frente a estudiantes con habilidades más limitadas es fácil responder a la cuestión, pues intentar alcanzar la excelencia es insano cuando la meta es demasiado irrealista. Sin embargo, cuando estamos frente a personas superdotadas, es mucho más difícil determinar qué objetivos son irreales e insanos, de modo que pueden devenir realistas pero insanos, debido a la obsesión con la que son perseguidos.

Este análisis es especialmente oportuno en las personas sobredotadas, puesto que si además de tender a involucrarse personalmente en lo que hacen, tal y como apuntábamos con anterioridad, encontramos grandes dosis de perfeccionismo, así como elevadas expectativas, puede aparecer el lado más amargo del perfeccionismo, que se convierte en una eterna lucha por el alcance de las metas personales y por la persecución de la excelencia, cayendo en “una fantasmagórica quimera” que encarna la eterna insatisfacción personal.

De hecho, ya Whitmore apuntaba en 1980 que el perfeccionismo tiene una doble naturaleza: es una fuerza potencialmente positiva para el éxito y una fuerza potencialmente destructiva para el ajuste. La insatisfacción del perfeccionista puede llevarle a padecer elevadas dosis de ansiedad, culpa y frustración, no favoreciendo su autoestima personal ni profesional. Así pues, parece oportuno ayudar a los individuos superdotados a autorregular su nivel de perfeccionismo para que este rasgo de personalidad se convierta en una herramienta al servicio del desarrollo del potencial, en detrimento del fomento de la naturaleza más insana de dicho rasgo.

No obstante, una vez más no podemos caer en generalidades, pues también entre los superdotados encontramos sujetos que no parecen mostrarse especialmente perfeccionistas. En este sentido, Parker (2000), en un estudio

17. El patrón de conducta Tipo A fue el descrito por Friedman y Rosenman durante la década de los cincuenta al analizar las características del comportamiento de los pacientes que sufrían cardiopatías isquémicas. “El patrón de conducta tipo A (PCTA) se caracteriza por la tendencia a mostrar ambición, competitividad e implicación laboral, así como impaciencia, urgencia temporal y actitudes hostiles; conductas que se observarían sólo en situaciones estresantes o de reto”. (Pérez y Sanjuán, 2003, p. 374).

18. En cuanto a las consideraciones de ajuste psicológico y superdotación, consúltese el capítulo cuarto, Apartado 3, *Ajuste emocional y superdotación*.

realizado sobre este rasgo, encuentra tres grupos diferenciales en la dimensión de estudio del perfeccionismo entre las personas sobredotadas: el primer grupo lo compone un 38% de la muestra y está formado por aquellos individuos que puede ser considerados como no perfeccionistas. Se caracterizan por tener bajos objetivos personales, percepción de bajas expectativas parentales, escasa organización y baja puntuación en la escala total de perfeccionismo. Asimismo, en el NEOFFI ¹⁹, este grupo aparece como con una puntuación baja en responsabilidad. En el ACL (*Adjective Check List*), sus descriptores son la autopercepción de desorganización y la falta de confianza. Según Schuler (1999), este grupo tiende a ser diagnosticado como de superdotados con dificultades de aprendizaje.

Un segundo grupo está formado por el 42% de la muestra e incluye a aquellos estudiantes que poseen lo que el autor denomina “perfeccionismo saludable”, siendo dicho atributo el que les motiva a alcanzar el éxito. Encontramos una baja preocupación por los errores en metas personales, crítica paterna y dudas sobre las acciones. Asimismo, tienen puntuaciones altas en organización. La puntuación total en la MPS (*Multidimensional Perfectionism Scale*) es moderada. En el NEOFFI, este grupo aparece como el menos neurótico, el más extrovertido, el más cordial y el más responsable. Los descriptores del ACL sugieren individuos bien organizados, dignos de confianza y con habilidades sociales, orientados al éxito y bien ajustados.

Por último, con un 25% están aquellos sujetos que presentan las puntuaciones más extremas en perfeccionismo, preocupación por los errores, altas metas personales, expectativas parentales, crítica paterna y frecuentes dudas sobre las acciones. Estos estudiantes puntúan muy alto en neuroticismo y apertura a la experiencia y muy bajo en cordialidad. Los resultados en el ACL son consistentes con el NEOFFI,

y sugieren que son ansiosos y desagradables, con frecuencia resultan rechazados socialmente, y son inestables en el humor y excesivamente competitivos. Este grupo caracteriza a los llamados perfeccionistas disfuncionales. Según el autor, los resultados de las investigaciones denotan correlaciones entre perfeccionismo saludable y responsabilidad, del mismo modo que se hallan correlaciones entre perfeccionismo insano y falta de autoestima. Estas asociaciones diferenciales contribuyen a que Parker apunte que perfeccionismo saludable e insano no parece ser los polos de un mismo continuo sino que, por el contrario, constituyen factores independientes que se enclavan en la personalidad general de formas diferentes.

Asimismo, considera el autor que es importante tener en cuenta la influencia de las expectativas de los padres en el desarrollo de comportamientos perfeccionistas por parte de los hijos. Dicha consideración nos parece muy apropiada, pues si los progenitores presentan elevadas expectativas y altos niveles de perfeccionismo, esto puede tener una gran influencia en el desarrollo de la personalidad del hijo.

Examinaremos a continuación el constructo psicológico de tolerancia a la frustración, pues, según ha sido recogido por los expertos en el tema, las personas superdotadas manifiestan bajos niveles en esta dimensión. La frustración es una insatisfacción provocada por la aparición de sucesos inesperados, de obstáculos en la consecución de un objetivo, así como de acontecimientos que no tienen lugar cuando han sido deseados o esperados. En definitiva, la frustración provoca un sentimiento de fracaso.

Una dosis satisfactoria de tolerancia a la frustración no es sólo saludable sino necesaria para el bienestar personal. La vida cotidiana y muchos de los acontecimientos y sucesos que tienen lugar a lo largo del curso vital requieren

19. El NEOFFI es una versión abreviada del NEO PI-R. Este instrumento es un inventario cuya finalidad es la evaluación de la personalidad normal en base a las dimensiones principales de la estructura de la personalidad. La prueba consta de cinco factores: Neuroticismo, Extraversión, Apertura, Amabilidad y Responsabilidad.

el desarrollo de una adecuada tolerancia a la frustración. Esta escasez de tolerancia a la frustración provoca en el individuo superdotado importantes insatisfacciones fruto de su, en ocasiones, exigente búsqueda de la excelencia.

Del mismo modo, los superdotados no sólo presentan bajos niveles de tolerancia a la frustración hacia los errores propios, sino también hacia los ajenos (Pérez y Domínguez, 2000), lo que puede afectar a sus relaciones sociales. Este comportamiento se puede apreciar ya desde edades muy tempranas en el ámbito escolar, de modo que las reacciones de los niños de alta capacidad ante los errores de otros niños suelen ser más exageradas y acusadas que en el resto de la población. Así, es frecuente observar en estos niños cómo pretenden subsanar rápidamente el error del compañero, con la intención de hacerle ver la forma correcta de realizar un problema o tarea lo antes posible.

Asimismo, es muy frecuentemente referido por parte del profesorado que trabaja con niños superdotados que, en general, se impacientan y se muestran ansiosos cuando otros niños cometen errores y no aciertan a ver la solución correcta. Pero este comportamiento, desde el punto de vista social, puede tener importantes consecuencias, pues las personas muy exigentes pueden generar rechazo, ya que el otro se siente juzgado y ensombrecido ante sus ojos. Por tanto, desde nuestra perspectiva, la enseñanza y aprendizaje de un mayor nivel de tolerancia a la frustración en el niño y adolescente superdotado no es sólo aconsejable, sino necesaria, tanto para su bienestar personal como social.

3.3. Perseverancia

La perseverancia es una de las características referidas como propias de las personas superdotadas (Benito, 1994a; Renzulli, 1994; Hume, 2000; Pérez y Domínguez, 2000). Perseverar supone seguir apostando y trabajando por aquello en lo que se cree a pesar de los inconvenientes y obstáculos que aparezcan en

el camino. Es muy característico de las personas superdotadas su gran capacidad de trabajo y su enorme voluntad para dedicarse en “cuerpo y alma” a aquello hacia lo que se sienten motivados. De especial interés es esta última característica, la motivación, pues parece ser clave para que acontezca la perseverancia. Así, podremos observar que, con frecuencia, un superdotado no muestra fuerza de voluntad y gran capacidad para permanecer mucho tiempo concentrado en una tarea si ésta no le resulta motivante. Sin embargo, si, por el contrario, se encuentra realizando algo que realmente le motiva, puede perder incluso la noción del tiempo a causa de su entusiasmo por lo que verdaderamente le interesa.

En el caso de las personas sobredotadas, es también esta perseverancia lo que parece conducirles a alcanzar el éxito, pues no se detienen ante las dificultades o ante los momentos de indecisión, de duda o de falta de confianza. Si no saben hacer algo, buscan cómo aprender a hacerlo, y esta actitud de búsqueda y gusto por aprender es lo que les lleva a superarse a sí mismos constantemente.

A lo largo de la historia los grandes genios han tenido que perseverar para conseguir descubrir, crear y progresar. Por tanto, la perseverancia como rasgo de personalidad de la persona superdotada se convierte en uno de los pilares más importantes para el desarrollo de su potencial. Desde esta dimensión, es conveniente prestar asesoramiento al niño y adolescente para que su perseverancia no derive en un perfeccionismo insano que le robe su bienestar personal.

3.4. Gran sensibilidad, empatía y consciencia emocional

La alta sensibilidad emocional está vinculada a la capacidad de poseer una mayor consciencia de los propios sentimientos, también conocida como consciencia emocional, así como una mayor consciencia de los sentimientos y emociones ajenos, denominado este último aspecto como capacidad empática o empatía.

Los conceptos de consciencia emocional y empatía forman parte de un nuevo constructo que ha recibido un auge importante en los últimos años; este constructo no es otro que el conocido como inteligencia emocional.

Así, la consciencia emocional estaría vinculada a la inteligencia intrapersonal y la empatía a la inteligencia interpersonal. Si, apoyándonos en los resultados de la investigación, afirmamos que los individuos superdotados suelen tener grandes niveles de consciencia emocional y de empatía, podemos deducir que, muy probablemente, posean altos niveles también de lo que Gardner (1983) ha denominado inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal²⁰.

Siguiendo las palabras de Gardner, la inteligencia intrapersonal es:

El conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre estas emociones y finalmente ponerles un nombre y recurrir a ellas como medio de interpretar y orientar la propia conducta. Una persona con buena inteligencia intrapersonal posee un modelo viable y eficaz de sí mismo. Puesto que esta inteligencia es la más privada, precisa de la evidencia del lenguaje, la música u otras formas expresivas de inteligencia, para poder ser observada en funcionamiento. (Gardner, 1995, p. 42).

La propuesta de Gardner de un tipo de inteligencia vinculada al conocimiento y comprensión de nuestro mundo interior supone la consideración de que la persona inteligente no es sólo aquella que interactúa adecuadamente con su entorno, sino la que también interactúa adecuadamente consigo mismo.

La inteligencia interpersonal, según el autor:

Se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en

particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En formas más avanzadas esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, aunque se hayan ocultado. Esta capacidad se da en forma altamente sofisticada en los líderes religiosos o políticos, en los profesores y maestros, en los terapeutas y en los padres. (Gardner, 1995, p.40).

Resumiendo los conceptos anteriormente presentados y como afirma el autor “la inteligencia interpersonal permite comprender y trabajar con los demás; la inteligencia intrapersonal permite comprenderse y trabajar con uno mismo” (Gardner, 1995, p.42).

En un estudio realizado por Mayer (2001) donde investiga la relación entre inteligencia emocional²¹ y superdotación emocional en una pequeña muestra de adolescentes, éste intenta relacionar el nivel de inteligencia emocional de una persona con su forma actual de enfrentarse con los retos que le plantean las situaciones sociales. Según el autor, una elevada inteligencia emocional no sólo se relaciona con la superdotación emocional, también se relaciona con el concepto de desajuste positivo formulado por Dabrowski²², de modo que la mayor sensibilidad, consciencia emocional y empatía se encuentran también relacionadas con la alta intensidad emocional.

Mayer (2001) introduce el término superdotación emocional y sugiere que este tipo de superdotación tal vez pueda identificarse por altas puntuaciones en una prueba de medida de la inteligencia emocional, describiendo una de esas medidas, el MEIS. Propone que la superdotación emocional puede estar relacionada con la capacidad de ser consciente de los sentimientos, de diferenciar entre su variedad y de crear mejores y más profundas relaciones.

20. La inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal son dos de las siete dimensiones propuestas por Gardner en su teoría de las Inteligencias Múltiples (1983), como se ha visto en el capítulo primero.

21. En este estudio la Inteligencia Emocional es medida con el MEIS (Mayer, Caruso y Salovey, 1999), como una medida de habilidad basada en la percepción, facilitación, comprensión y manejo emocional. La inteligencia general es valorada con el *Peabody Picture Vocabulary Scale* (Dunn y Dunn, 1981).

22. Para revisar el concepto de desajuste positivo en la teoría de Dabrowski consúltese el apartado 2.2 Kazimierz Dabrowski (1902-1980), de este mismo capítulo.

Afirma que la literatura psicoeducativa generalmente ha omitido mencionar algún área específica de la superdotación emocional, salvo la excepción del trabajo de Piechowski y Dabrowski, quienes opinan que la superdotación emocional comprende el incremento de las capacidades para empatizar y una mayor sensibilidad moral, así como una elevada sensibilidad hacia la justicia social. Como se verá más adelante, la alta sensibilidad asociada a la superdotación está íntimamente relacionada con características que serán descritas posteriormente, tales como el gran altruismo y sentido de la justicia social.

Otro aspecto que conduce a la emocionalidad de la superdotación es la elevada sensibilidad emocional. Mendaglio (1995), especialista en el estudio de esta variable, señala que los educadores y padres que han tenido experiencia con niños y adolescentes superdotados son conocedores de los retos que implica hacer frente a su emocionalidad. Incluso se ha llegado a postular que las personas sobredotadas sienten más profunda e intensamente porque perciben y son más conscientes desde el punto de vista de la sensibilidad emocional que sus compañeros no superdotados.

En el estudio de Mendaglio se afirma que la sensibilidad emocional, lejos de ser un concepto simple y unitario, es un complejo proceso centrado en dominios cognitivos y emocionales sobre uno mismo y sobre los demás. La intensidad emocional es representada como una mezcla de intensidad y sensibilidad. Así, Mendaglio afirma que los niños superdotados experimentan las reacciones emocionales a un nivel más profundo que su grupo de iguales.

Sin embargo, y pese a lo anteriormente mencionado, el autor sostiene que algunas personas que son muy sensibles nunca son descritas de este modo por sus familiares o profesores; incluso estas personas superdotadas, niños y particularmente adultos, tal vez son descritas como insensibles y que raramente expresan de forma abierta sus sentimientos y pensamientos. Considera que esta consciencia emocional tiene el potencial de promover una gran comprensión y/o incrementar la res-

puesta emocional hacia los sentimientos propios y ajenos. Pero una persona que experimenta sensibilidad no necesariamente expresa directamente ésta a los demás, es decir, puede ser sentida mas no expresada o hecha explícita. En este sentido, consideramos que puede ser aconsejable promover en el niño y adolescente de alta capacidad la expresión emocional de sus sentimientos y emociones, pues puede ser una fuente de enriquecimiento en el dominio de sus relaciones sociales.

Tal vez una de las aportaciones más relevantes del trabajo del autor reside en el análisis del constructo de la sensibilidad emocional que hasta nuestros días no ha gozado de la suficiente cantidad de estudios dentro del campo de la superdotación. Así, mientras encontramos una abundante evidencia proporcionada por la práctica psicopedagógica sobre la existencia de una gran sensibilidad emocional en las personas superdotadas, no existe, sin embargo, un cuerpo de investigación serio y riguroso sobre el tópico de la sensibilidad (Piechowski, 1991).

Precisamente Mendaglio es quizá un pionero en establecer una distinción entre *sensibilidad cognitiva* y *sensibilidad afectiva* y proponer una serie de componentes dentro de cada una de estas dos nuevas dimensiones. De este modo, desde su perspectiva, la **sensibilidad cognitiva** está compuesta a su vez por lo que el autor llama:

- ▶ Sensibilidad cognitiva intrapersonal: autoconsciencia (*self-awareness*).
- ▶ Sensibilidad cognitiva interpersonal: toma de perspectiva (*perspective-taking*).

La *autoconsciencia* es definida desde una dimensión metacognitiva, como la consciencia de los propios sentimientos y experiencias emocionales, por ejemplo, cuando un niño superdotado sensible es descrito como “terriblemente consciente de sí mismo”. Mientras, la *toma de perspectiva* en relación con la sensibilidad de las personas superdotadas se traduce en comportamientos que implican, por ejemplo, que sus referencias hacia los estados emocionales internos de los demás sean más

acertadas que las de sus compañeros o iguales no superdotados. Una posible explicación puede ser que las personas sobredotadas suelen ser más observadoras del comportamiento de los demás y hacen un mejor uso de sus datos de observación.

El autor sostiene que la sensibilidad afectiva implica dos subdimensiones:

- ▶ La sensibilidad afectiva intrapersonal o *experiencia emocional*.
- ▶ La sensibilidad afectiva interpersonal o *empatía*.

La *experiencia emocional* supone que las personas superdotadas probablemente son más sensibles a sus estados emocionales gracias al uso de los procesos cognitivos (consciencia y evaluación) y enfatizan en esta interpretación la *experiencia emocional*²³.

Mendaglio toma el concepto de *empatía* de la Teoría de Rogers, autor para quien la empatía sería tratar de comprender lo más ampliamente posible el mundo del otro, pero manteniendo la separación entre el mundo propio y el del otro. Del mismo modo, un importante componente de la empatía rogeriana es la comunicación de la comprensión que se ha alcanzado de las vivencias del otro de una forma apropiada a nuestro interlocutor.

Asimismo, Roeper (1982) usa la empatía para referirse a la agudizada sensibilidad de las personas superdotadas hacia los sentimientos ajenos, así como su tendencia a mostrar sentimientos de compasión. Sostiene que hay suficiente evidencia para argumentar que algunos sobredotados son enormemente empáticos y que manifiestan superdotación emocional. En este sentido, defiende la importancia de dirigir la atención hacia el área emocional.

Para Silverman (1993a), la sobreexcitabilidad emocional es descrita como la profundidad

emocional, la intensidad, la sensibilidad y la empatía. Según la autora, aunque la sensibilidad y la empatía son aspectos relacionados, no tienen por qué darse necesariamente juntas. Así, algunos niños superdotados son muy sensibles pero no son empáticos. Propone que la sensibilidad tiene que ver con la consciencia de los propios sentimientos, mientras que la empatía tiene que ver con la consciencia de los sentimientos de los demás. De este modo, un niño extremadamente sensible a la crítica, que se siente fácilmente dañado, no se caracterizará por la empatía, según Silverman.

Para Lovecky (1992), la pasión, la compasión y la empatía están asociadas a la sensibilidad, siendo la pasión el aspecto central de la sensibilidad. La pasión, desde su perspectiva, es la profundidad de los sentimientos que son el resultado de una rica, compleja e intensa vida emocional. Así, Lovecky afirma que los niños compasivos y sensibles son altamente empáticos. Pero pone de manifiesto que tal nivel de empatía tiene el riesgo de llevar a la persona superdotada a creer que los sentimientos del otro son actualmente los suyos propios, produciéndose un fenómeno conocido como *identificación emocional*²⁴.

Sintetizando los tres grandes grupos de características emocionales hasta ahora expuestas, apoyamos la tesis de Piechowsky (1987), quien apunta que la intensidad, la sensibilidad y el perfeccionismo son tres rasgos característicos de los individuos superdotados.

“En la vida adulta, estas características de los superdotados pueden crear una fuerza muy poderosa para cambiar el mundo, pero en la infancia y la adolescencia son cualidades muy difíciles con las que vivir personalmente y convivir con los demás” (Pérez y Domínguez, 2000, p. 84).

Así, probablemente un niño o adolescente superdotado se culpe de su extremada sensibilidad

23. Tal y como puede advertirse desde la teoría de Mendaglio se hace hincapié en la relevancia y la riqueza de la interacción entre cognición y emoción.

24. La identificación emocional y la empatía emocional son conceptos distintos, de tal modo que la primera supone que la persona no diferencia su propio mundo del otro, mientras que en la empatía, aún cuando se ha sido capaz de comprender y situarse en la experiencia emocional ajena tal y como es vivida por el otro, se salvaguarda la distancia con la propia experiencia emocional. De este modo, la empatía supone una dimensión más saludable de la comprensión de la experiencia emocional ajena.

dad, sufra por su elevado perfeccionismo o no comprenda por qué se involucra tan a fondo en todo lo que hace. Por ello, consideramos que la persona superdotada debe recibir información y asesoramiento también respecto a sus diferencias desde el punto de vista emocional. De este modo, el niño sobredotado podrá comprender y utilizar su potencial emocional para su propio crecimiento personal.

3.5. Gran idealismo, altruismo y sentido de la justicia social

Parece haber acuerdo entre los investigadores del mundo emocional de la superdotación al concluir que las personas sobredotadas son descritas por las personas de su entorno como individuos muy idealistas. Son personas que luchan por un mundo mejor, que creen que el ser humano y el mundo pueden mostrar su cara más amable si todos adoptamos una actitud de colaboración y de ayuda, y que las personas pueden cambiar el mundo en el que viven si luchan por ello. Por tanto, tienen una visión más optimista y responsable desde el punto de vista social del mundo y del ser humano. Esto, en ocasiones, les conduce a ser considerados por la sociedad como ingenuos, ilusos y soñadores, pues sus grandes ideales parecen quedar lejos de la realidad o tener no pocas dificultades para encontrar su sitio en ella.

Sus creencias se apoyan en elevados valores morales tales como el respeto por la libertad, la tolerancia, el altruismo, el sentido de la ética, etc. Pero son precisamente sus grandes ideales los que probablemente les conceden la fuerza necesaria para luchar y seguir apostando por aquello en lo que creen: son la base de su gran perseverancia.

Hume (2000) realizó un estudio sobre una muestra de adolescentes superdotados, fruto

del cual no encontró diferencias significativas en el nivel de desarrollo moral en los estadios propuestos por Kohlberg ²⁵. Así, concluye que se hallan en un nivel de moral convencional similar a su grupo de iguales. No obstante, a continuación pondremos de relieve algunas de las diferencias encontradas por la autora en sus estudios sobre desarrollo moral.

Encontró ²⁶ que los superdotados de su estudio se consideraban por encima de la media en honestidad, autenticidad, responsabilidad, justicia, sensibilidad, independencia y originalidad. Esta investigadora preguntó a los participantes en la investigación sobre temas como la pena de muerte, el aborto, el suicidio, la eutanasia, la manipulación genética, la desigualdad entre sexos y la política. Como resultado generalizado, se mostraron especialmente “en contra de la apatía moral imperante en gran parte de nuestra sociedad” (Hume, 2000, p. 172).

Igualmente, Gross (1993), en su estudio realizado sobre una muestra de niños excepcionalmente superdotados, describe la extraordinaria veracidad y honestidad observada en algunos de estos niños. De hecho, menciona que tienen dificultades en la escala de sinceridad que aparece en diversos test de personalidad porque no suelen comportarse como la mayoría de las personas da por sentado que lo hacen.

Asimismo, Lovecky (1998) introduce un nuevo concepto en el estudio del desarrollo moral de los más capaces denominado sensibilidad espiritual y apunta que, ya desde una edad temprana, puede observarse en los niños superdotados. La sensibilidad espiritual también ha sido defendida por estudiosos como Hollingworth, 1942; Gross, 1993; Roeper, 1995 y Feldman, 1986.

La sensibilidad espiritual estaría relacionada con la capacidad de estos niños para comprender el significado universal de aspectos

25. Kohlberg distinguió tres grandes fases en el desarrollo moral: nivel premoral o preconventional, nivel convencional y, por último, el tercer nivel, donde la moralidad se rige por los principios y valores autoaceptados (1992).

26. Hume (2000) realizó un estudio sobre individuos bien dotados de 18-19 años de edad sobre la autovaloración que hacían acerca de valores como la honestidad, autenticidad, responsabilidad, justicia, sensibilidad, independencia, originalidad, fuerza de voluntad y persistencia en la tarea.

espirituales como la protección y cuidado de los demás, el desarrollo de una autoconciencia espiritual, el desarrollo de una filosofía sistemática de la vida y de la muerte o de la búsqueda de la trascendencia del universo de otras personas o de sí mismos. Según el autor, ha habido poco estudios sobre aspectos espirituales en los niños y todavía hay menos sobre la espiritualidad de los niños superdotados. Alonso y Benito (1996) también refieren en su trabajo la presencia de una gran sensibilidad hacia los problemas del mundo y la manifestación de preocupación sobre cuestiones de justicia y moralidad por parte de los niños de alta capacidad.

Lovecky mantiene que la sensibilidad espiritual contiene aspectos cognitivos y emocionales que, en el caso de los niños superdotados, suponen un precoz cuestionamiento, con la frecuente tendencia a hacer preguntas poco usuales e incluso de informar de experiencias trascendentes²⁷. No obstante, la sensibilidad espiritual no tiene que ver necesariamente con que el niño o la familia pertenezcan a una determinada religión.

Por otro lado Lovecky apunta la existencia de asincronía en el dominio moral que se manifiesta en un desarrollo desigual de los aspectos morales. Así, es posible que un niño sea consciente de cual sería la forma más correcta de actuar aunque sea incapaz todavía de actuar conforme a su conocimiento.

Según el autor, muchos adolescentes superdotados se sienten preparados para hacer elecciones espirituales que normalmente son hechas por personas de mayor edad. Por ejemplo, pueden diferenciar con claridad la autoridad interna de aquella que viene exteriormente dada y sistematizar los valores de la primera en tesis coherentes para la vida a una edad en la que normalmente no se cuestionan los valores y se acepta la autoridad externa.

Entre otras manifestaciones o peculiaridades de la sensibilidad espiritual en las personas su-

perdotadas, Lovecky expone que estos niños parecen explorar conceptos espirituales y la conciencia o situación de su rol en el universo. Para ello, realizan preguntas y tratan de encontrar soluciones a problemas de esta índole. Asimismo, los niños sobredotados usan metáforas como ayuda para afrontar su disconformidad ante experiencias dolorosas.

Esta mayor sensibilidad espiritual, su elevado idealismo, altruismo y sentido de la justicia social puede ocasionar en el niño y adolescente superdotado dificultades y problemas. Así, dado que algunos niños de alta capacidad muestran tempranos intereses en aspectos espirituales, el desarrollo asincrónico de las áreas emocional y cognitiva puede causar estrés. Del mismo modo, Pérez y Domínguez (2000) apuntan que, si el altruismo se une a un elevado pensamiento crítico y al cuestionamiento del comportamiento adulto, puede convertirse en una importante fuente de conflictos y tensiones.

También Robinson (2002) menciona a este respecto que algunos niños superdotados no pueden ver las noticias, pues lloran cada vez que ven una tragedia local o nacional. Algunos llevan la carga de los problemas familiares sobre sus hombros y no pueden disfrutar y apreciar la vida como un niño porque están demasiado preocupados por los problemas de su hogar, de la escuela o del mundo. Defiende que algunos de sus rasgos positivos, tales como la sensibilidad moral, pueden conllevar peligros en ocasiones, por ejemplo cuando sus iguales, lejos de comprender sus opiniones, tienden a ridicularizarles y a hacer otra serie de crueldades propias de la infancia.

Consideramos necesario proporcionar asesoramiento y acompañamiento a los niños superdotados en este dominio, pues puede ser una herramienta de ayuda para vivir sus diferencias con naturalidad, para comprenderlas y conocerlas y para reconducir sus intereses de modo que se conviertan en fuente de desarrollo.

27. La búsqueda de la trascendencia puede ser una experiencia de conexión con algo más grande que uno mismo, la naturaleza, el universo, o como una experiencia interna imponente.

3.6. Incipiente preocupación por la muerte y el sentido de la vida

Esta característica es apreciable desde una edad temprana en los niños superdotados (Benito, 1994a; Lovecky, 1998; Pérez y Domínguez, 2000), apareciendo en algunos estudios declaraciones de sus padres en el sentido de que éstos manifiestan dicha preocupación desde muy corta edad. Asimismo, Silverman (1990) refiere que, según Leta Hollinworth, existe un temprano interés en estos niños por el origen y el destino de la vida.

Según indican testimonios de los familiares, es frecuente que se pregunten qué hay después de la muerte, cómo se origina la vida, cómo se creó el mundo y, en general, tiendan a buscar repuestas a interrogantes aún hoy sin justificar desde el punto de vista científico. Parece entonces que la dimensión trascendental o transpersonal está más desarrollada en las personas soberdotadas ya desde edades tempranas.

Lovecky (1998) apunta que hacia los cuatro años de edad son capaces de realizar complejas preguntas acerca de la finalidad de la muerte y tienen dificultades para afrontar el hecho de que sus padres y ellos mismos también morirán. Tiene que ser difícil y no fácilmente comprensible para estos niños que los adultos no se encuentren preparados o dispuestos a responder a sus, en ocasiones, incómodas preguntas.

3.7. Inclinación hacia la verdad e ingenuidad

En la revisión de la literatura efectuada en este trabajo se ha encontrado que las personas superdotadas defienden con gran pasión la verdad (Pérez y Domínguez, 2000; Webb, 1994). Del mismo modo, tanto el testimonio de padres como profesores, así como el de los propios interesados, pone de manifiesto que, en no pocas ocasiones, muestran un elevado nivel de asertividad desde edades tempranas. Muy probablemente este comportamiento

tenga que ver con su amor hacia la verdad, su elevado sentido de la justicia y su mayor nivel de responsabilidad social.

Silverman (1990) menciona que Hollingworth propone el desarrollo de una “astucia benigna” y no extrema en el caso de los niños sobredotados como herramienta de protección de estos menores. En este sentido, la astucia benigna estaría relacionada con saber diferenciar en qué circunstancias concretas no es apropiado ni aconsejable para el niño o joven superdotado decir toda la verdad. Así, considera que los niños de alta capacidad son demasiado honestos en cuanto a su forma de pensar, y esto, normalmente, va en detrimento suyo frente a los demás. Considera que es importante aprender cuándo no es apropiado decir la verdad, y apunta que su devoción a ésta les puede hacer mucho daño en sus relaciones sociales si no saben reconducir este valor desde el punto de vista social.

3.8. Rebeldía y mayor independencia de opiniones frente a su grupo de iguales

La mayor independencia frente al grupo de pares, así como la rebeldía e inconformismo ha sido subrayada por diversos investigadores del tema (Benito, 1994a; Mönks, 1994; Hume, 2000).

Hume (2000) aplicó el Cuestionario de Valores Personales de Gordon a una muestra de superdotados de edades entre 24-25 años; sus resultados mostraron el perfil de una persona independiente, que piensa por sí misma, inconformista, que se siente cómoda en situaciones poco estructuradas y que muestra aversión por la rutina.

Del mismo modo, la independencia de opiniones frente a los demás se encuentra fuertemente relacionada con su tendencia a mostrar un locus de control interno para regular su conducta desde la infancia. Aquellos individuos que manifiestan poseer un elevado nivel control interno se caracterizarían por la percepción de ejercer control sobre los aconteci-

mientos que suceden en su vida. Por tanto, el locus de control interno alude directamente a la contingencia entre los acontecimientos y la propia conducta.

Finalmente, también se encuentran referencias en cuanto a la frecuencia de conductas de rebeldía y desafío hacia las normas y límites establecidos. De este modo, se aprecia una fuerte tendencia a enfrentarse a la autoridad, sobre todo cuando la obediencia a la misma es impuesta y no democrática.

3.9. Gran sentido del humor

Pérez y Domínguez (2000) refieren que la persona superdotada tiende a utilizar el humor como forma de interpretar el mundo de una manera menos amenazadora, pero advierten que su exagerado uso puede enmascarar un fuerte sentimiento de alienación. Desde la tesis de estas estudiosas, el humor sirve de herramienta para afrontar experiencias dolorosas y para manifestar debilidades sin dañar en exceso tanto la autoestima propia como la ajena.

Alonso y Benito (1996) también sostienen que el humor de los niños y adultos superdotados no siempre es comprendido, pues tienden a ver lo absurdo de las situaciones. Asimismo, desde nuestra perspectiva consideramos que, en ocasiones, su tendencia al uso de la ironía y los dobles sentidos puede conferir tintes de acidez al humor peculiar de las personas de alta capacidad. Justamente estas peculiaridades anteriormente citadas pueden favorecer la aparición de la incomprensión por parte del resto de sus iguales no superdotados, muy probablemente más acostumbrados al uso de un humor más convencional.

Del mismo modo, Clark (1992) y Seagoe (1974) también mencionan entre las características más frecuentes y destacables en las personas superdotadas su gran sentido del humor. Pero también subrayan que, dentro de su grupo de iguales, dicho humor puede ser malentendido, e incluso algunos niños superdotados pueden llegar a convertirse en “el pa-

yo de la clase” como forma de llamar la atención. Así, este comportamiento les permite recibir atención y refuerzo social por parte de los compañeros de edad, lo que sin duda compensa al niño sobredotado a la hora de mantener este comportamiento.

Para finalizar con este apartado querríamos poner de manifiesto que los últimos hallazgos consideran que los aspectos emocionales de los superdotados inciden en su desarrollo cognitivo y viceversa, no siendo fácil ni apropiado hablar de estos dos ámbitos de manera totalmente independiente.

Sería necesario no olvidar la importancia de la unicidad de la persona y la interrelación de sus atributos personales a la hora de profundizar en su estudio. Así, es lógico pensar que los rasgos de personalidad más característicos de los niños, adolescentes y adultos superdotados nazcan de la interacción de sus peculiaridades cognitivas y de sus características emocionales. En este sentido, Pérez y Domínguez (2000) analizan la interrelación existente entre las características de tipo intelectual con las de personalidad observadas en los superdotados, como puede apreciarse en la Tabla 2.2.

El planteamiento de las autoras nos ha llevado a preguntarnos si tal vez muchas de las peculiaridades sociales, emocionales y morales de las personas superdotadas se deban a la existencia de diferencias de tipo cognitivo o, por el contrario, las diferencias de índole cognitivas que muestran frente a la población normal puedan ser causadas por sus peculiares características emocionales. Por el momento, no parece haber datos suficientes para establecer relaciones causales. Sin embargo, creemos que existe suficiente información para avalar la importancia de las relaciones entre ambos ámbitos en el campo de estudio de la superdotación.

4. CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de este capítulo se ha revisado el trabajo de los precursores en la investigación

y estudio del dominio socioafectivo de las personas de alta capacidad y se ha analizado el

estado de la cuestión en torno al tema, apreciándose un emergente interés.

TABLA 2.2. RELACIÓN ENTRE CARACTERÍSTICAS INTELECTUALES Y DE PERSONALIDAD EN LOS SUPERDOTADOS (PÉREZ Y DOMÍNGUEZ, 2000; p. 84)

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

Como se ha podido advertir en la última parte de este capítulo, no sólo existen unas características de corte cognitivo que contribuyen a establecer las diferencias entre las personas de alta capacidad y la población normal, sino que, además, hay un conjunto de características vinculadas a los dominios emocional, social y moral donde las personas superdotadas también manifiestan sus peculiaridades y diferencias.

En este segundo capítulo hemos tratado de exponer las características socioemocionales que la revisión de la literatura nos refleja como más referenciadas y constatadas a través de los estudios e investigaciones realizados sobre el colectivo de personas de alta capacidad. A modo de resumen, entre las características que definen el perfil emocional, social y moral de las personas sobredotadas que hemos tenido ocasión de presentar a lo largo de estas páginas se encuentran las siguientes: sensibilidad emocional, intensidad emocional, elevada empatía, alto nivel de perfeccionismo, altas ex-

pectativas tanto hacia sí mismo como hacia los demás, miedo al fracaso y baja tolerancia a la frustración, gran perseverancia, idealismo, inclinación hacia la verdad y la igualdad, elevado sentido de la justicia social, gran coherencia y responsabilidad social, incipiente preocupación por la muerte y el sentido de la vida, mayor independencia y diferencia de opiniones frente a su grupo de iguales, rebeldía, desarrollo temprano del locus de control interno y, por último, gran sentido del humor.

Finalmente, queremos hacer hincapié en la necesidad de atender los diversos dominios del desarrollo del individuo superdotado integrados éstos por el ámbito cognitivo, social, emocional y moral, no priorizando ninguno en detrimento del otro. Con ello se evita caer en los errores que subrayábamos anteriormente y que estaban directamente relacionados con el excesivo reconocimiento de las diferencias cognitivas en el diagnóstico e intervención en las personas de alta capacidad.

**Grupo de riesgo desde la
perspectiva socioemocional
en la población superdotada**

Grupos de riesgo desde la perspectiva socioemocional en la población superdotada

1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo nace con la pretensión de realizar una revisión de las principales investigaciones que han estudiado los llamados *grupos de riesgo desde el punto de vista socioemocional* entre el colectivo de personas superdotadas. Este gran grupo está formado principalmente por los adolescentes sobredotados, las mujeres de alta capacidad, los niños y jóvenes extremadamente superdotados, los niños que pertenecen a minorías étnicas, culturales o sociales y aquellos sobredotados que presentan dificultades de aprendizaje o trastornos asociados.

2. GRUPOS DE RIESGO DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOEMOCIONAL EN LA POBLACIÓN SUPERDOTADA

Dentro del colectivo de personas superdotadas existen grupos específicos que son más vulnerables a presentar dificultades sociales y emocionales por la concurrencia de otras características personales asociadas a la sobredotación. En el panorama español, Rodríguez (2002a) también refiere la existencia de poblaciones especiales de superdotados, señalando que en este colectivo figuran aquellos que presentan desventajas o barreras para el desarrollo de sus capacidades.

En este sentido, configuran los llamados grupos de riesgo o grupos con necesidades especiales las mujeres sobredotadas, las personas superdotadas durante el período adoles-

cente, los extremadamente superdotados, aquellos niños de alta capacidad que pertenecen a minorías socioculturales o de origen racial distinto al imperante en la sociedad en la que viven y, por último, los superdotados que presentan dificultades de aprendizaje u otro tipo de trastornos asociados.

A continuación, se exponen los principales rasgos definitorios de los grupos de riesgo anteriormente citados, así como la revisión de la línea de investigación realizada dentro del ámbito de estudio del mundo emocional de estas personas superdotadas.

2.1. Adolescentes superdotados

Hasta la fecha, los adolescentes superdotados no han sido incluidos por los expertos en el tema dentro del grupo de personas sobredotadas con necesidades especiales. Sin embargo, desde nuestra propuesta podrían ser circunscritos dentro del grupo de riesgo de los individuos de alta capacidad proclives a padecer dificultades sociales y emocionales. Consideramos que esto se debe fundamentalmente a que las características propias que configuran este período evolutivo sitúan al adolescente de alta capacidad ante difíciles situaciones a la hora de definir su identidad e intentar lograr la aceptación social por parte del grupo de iguales.

Ambos aspectos, tanto la definición de la identidad y configuración del autoconcepto en los adolescentes superdotados como su lucha por lograr la aceptación social en su grupo de referencia, han suscitado enormemente nues-

tro interés, hasta el punto de considerar conveniente dedicar un amplio apartado dentro del capítulo cuarto, dedicado enteramente al análisis de estos factores que consideramos determinantes para el desarrollo y bienestar personal y social del individuo superdotado que se encuentra situado, desde el punto de vista evolutivo, en la etapa adolescente.

Así, en este apartado, dentro de los comportamientos que pueden inducir a los adolescentes superdotados a presentar dificultades socioemocionales, se describen comportamientos que son propios de los adolescentes superdotados durante este período. Entre ellos destacan la ocultación de su talento como medio de obtención de la aprobación social del grupo de iguales no superdotados, el uso de los denominados mecanismos de camuflaje de la superdotación y la negación de la superdotación por miedo y rechazo a la diferencia.

No obstante, para consultar los aspectos que sitúan la adolescente de alta capacidad ante un mayor grado de vulnerabilidad para presentar problemas en los ámbitos afectivo y social puede consultarse el Apartado 4. *Principales dificultades de los superdotados en la definición de su identidad y autoconcepto durante la etapa adolescente*, que se encuentra desarrollado dentro del capítulo cuarto.

Del mismo modo, el análisis de los aspectos que influyen en el ajuste socioemocional, así como la configuración del autoconcepto en el adolescente sobredotado no sólo son analizados en esta tesis doctoral desde una dimensión teórica-conceptual sino que, dado el interés suscitado, han sido examinados en el estudio empírico con una muestra de adolescentes superdotados, donde hemos tenido la oportunidad de poder valorar su influencia. De este modo, también en el capítulo séptimo podrán consultarse los principales resultados encontrados y conclusiones obtenidas sobre estas dimensiones de estudio en la muestra configurada por los participantes en esta investigación.

Por tanto, no procederemos en este espacio al análisis de las dimensiones descritas que sitúan al adolescente superdotado dentro de los

llamados grupos de riesgo desde la perspectiva socioemocional, por considerar que su lugar se encuentra, tanto desde el punto de vista de la coherencia del discurso como desde la consideración de la organización didáctica de la reflexión, en otros apartados a los que acabamos de hacer alusión. Pero teníamos la intención de dejar constancia haciéndolo explícito en este capítulo, pues desde nuestra propuesta de trabajo, las personas superdotadas adolescentes pueden ser consideradas, por sus características especiales, más propensas a presentar problemas en el dominio social y afectivo que en otros momentos del desarrollo evolutivo.

2.2. Mujeres superdotadas

Las niñas superdotadas tienen a ser incluidas en el grupo de riesgo dentro del colectivo de superdotados por las dificultades específicas que derivan de la existencia de los estereotipos de género (Rodríguez, 2002a).

Una de las precursoras en el estudio de las relaciones entre la variable género y la superdotación ha sido Roeper, quien destaca por sus importantes contribuciones en el campo de estudio de la mujer superdotada, y ha centrado ya desde la década de los setenta su investigación en el análisis de las dificultades específicas que ésta debe afrontar. Apunta que, durante esa época, el estereotipo de lo que constituía la feminidad dificultaba en gran medida el posible diagnóstico de superdotación en las niñas (Roeper, 2003). De hecho, las menores que en ese momento son identificadas como sobredotadas son consideradas “mujeres que poseen la mente propia de un hombre”. De este modo, entiende que, en esos momentos, la definición de superdotación y la de feminidad parecen ser mutuamente excluyentes en el contexto social. Siguiendo su propio discurso, los hombres contemporáneos no desean casarse con mujeres más brillantes que ellos y, por tanto, el talento de una mujer superdotada puede llegar a ser un obstáculo para su desarrollo personal.

Refiere que el verdadero hito en la historia de estudio de las mujeres superdotadas está en el movimiento feminista. Las mujeres, pero especialmente aquellas que son superdotadas, comienzan a romper con los roles tradicionalmente establecidos y desarrollan una nueva imagen y concepto de la feminidad. A partir de ese momento, la superdotación ya no es definida en términos cuantitativos, en sentido estricto, y empieza a considerarse la superdotación desde la perspectiva de una estructura de personalidad característica basada en diferencias tanto en el ámbito cognitivo como afectivo. Este hecho supone un notable avance, pues previamente existía una concepción de la superdotación basada en una consideración de la misma en términos cuantitativos en cuanto a inteligencia se refiere y donde se enfatizaba una concepción masculina de la superdotación.

Los cambios sociales que se suceden entre los 80 y 90 propician la aparición de oportunidades pero también de nuevas dificultades para las niñas y adolescentes superdotadas. Entre éstas figura en lugar destacado la falta de modelos entre la población femenina, por lo que no resultaba fácil para las jóvenes de alta capacidad encontrarlos en sus abuelas o madres (Roepel, 2003). Así, es frecuente que muchas niñas superdotadas se identifiquen más con sus padres desde la perspectiva del desarrollo profesional. Afortunadamente, en nuestros días se han experimentado notables avances en este sentido y un porcentaje importante de niñas superdotadas puede identificarse con el modelo ofrecido por su madre, que no tiene que ser para ello también sobredotada.

Por su parte, Reis ha invertido los veinte últimos años en el estudio y análisis de la perspectiva de género y la superdotación, desarrollando su estudio con mujeres de alta capacidad pertenecientes a un amplio espectro de edades que se sitúan desde los 25 hasta los 90 años. Desde su perspectiva, todavía existe escasa investigación sobre las mujeres superdotadas y con talento. Considera que éstas todavía manifiestan en nuestros

días falta de oportunidades de desarrollo profesional por cuestiones asociadas fundamentalmente a estereotipos y prejuicios de índole sexual. Aún cuando se han hecho notables avances en este sentido, todavía existen importantes discrepancias en el número de líderes en el campo de la política, de la ciencia y del arte, entre otros (Reis, 2003).

Igualmente, Rodríguez (2002a), estudiosa del tema en el panorama de nuestro país, postula la existencia de "visión androgénica" de la sociedad, donde aparecen discriminaciones y desigualdades sobre la mujer no sólo por parte de los hombres, sino también por parte de las propias mujeres, que han sido educadas desde este enfoque. Plantea entonces la existencia de una serie de factores extrínsecos que son determinantes en el desarrollo de las jóvenes superdotadas, entre los que figuran el entorno familiar y social y los modelos sexuales y educativos imperantes en la sociedad actual, y les concede una gran relevancia.

Pero tal vez la dificultad o reto más importante al que se ven abocadas las mujeres superdotadas se centra en la búsqueda del equilibrio entre feminidad y desarrollo del talento. Desde una dimensión evolutiva de análisis, la mayoría de las mujeres resuelven este conflicto cerca de los cincuenta años, momento en que encuentran el equilibrio entre la familia y el trabajo, al tiempo que desarrollan una gran comprensión de su individualidad como personas así como un mayor grado de confianza en su propia capacidad para alcanzar sus metas (Reis, 2003). Mientras, la autora refiere que, en la actualidad, las jóvenes aún manifiestan conflictos a la hora encontrar el equilibrio entre el desarrollo de sí mismas, sus relaciones sociales y sus metas personales. De este modo, muchas mujeres con talento desarrollan carreras profesionales que parecen contradecir sus concepciones de maternidad y de desarrollo integral. La autora subraya la importancia de que padres y educadores sean conscientes de la importancia de ayudar y fomentar en las niñas superdotadas el desarrollo de sus capacidades y potencialidades.

Por otro lado, parecen existir discriminaciones culturales que se ponen especialmente de relieve en momentos específicos a lo largo de la vida de una mujer. Entre ellos destaca la etapa adolescente (Dominguez, 2002). Asimismo, evidencia que existe una desigual valoración de lo femenino frente a lo masculino que incide en las dificultades que van a mostrar las mujeres superdotadas para el desarrollo de su talento. En su revisión de estudios manifiesta que, en el seguimiento de la muestra de Terman realizado por Sears y Barbee (1997), éstos encuentran que las mujeres más felices y satisfechas a la edad de los sesenta años son las que tenían una carrera profesional y estaban solteras, frente a aquellas que eran amas de casa y tenían marido e hijos. Así, es posible apreciar la gran trascendencia que tiene en la vida de la mujer superdotada relegar a un segundo plano su potencial y su actividad profesional frente al desarrollo personal. Ya en nuestro entorno más inmediato, en un estudio realizado en la Comunidad de Madrid por Pérez y Domínguez (2000) para la detección de niños con talento, no se han encontrado diferencias significativas en cuanto al porcentaje de niños superdotados por sexo durante la Educación Primaria, pero, lamentable y curiosamente, esta proporción varía como sigue: mientras que desde los 6 a los 12 años hay un 48% de niñas y un 52% de niños, en el rango de edad que abarca desde los 13 a los 17 años se ha detectado sólo un 27% de niñas frente a un 73% de niños. Como se pone de manifiesto en estos datos, parece que el porcentaje de niñas superdotadas es menor a medida que nos acercamos a la etapa adolescente. En el caso de la mujeres superdotadas, sobre todo durante la etapa adolescente aparece un miedo al éxito que puede conducir las a un menor desarrollo de su potencial por temor a sufrir aislamiento por parte del grupo de sus compañeros de edad (Rodríguez, 2002a).

La revisión de la literatura existente en torno al tema pone en evidencia que las niñas superdotadas tienden a ocultar en mayor medida su talento y capacidad que los niños de la misma

condición (Kline y Short, 1991; Silverman; 1993a, Callahan, Cunningham y Plucker, 1994; Pérez y Ancillo, 2002, Rodríguez, 2002; Reis, 2002). En este sentido, Silverman afirma que las niñas superdotadas son más proclives que los varones a ocultar su talento y tienen mayores habilidades para conseguir la adaptación social dentro del grupo de referencia. En esta misma línea, Callahan, Cunningham y Plucker (1994) plantean que las niñas superdotadas tienden a ocultar su talento y a adaptarse en mayor medida a las normas y valores del grupo de iguales que los niños superdotados.

Asimismo, también se ha planteado la existencia de otras diferencias de género en cuanto la percepción del rendimiento académico se refiere, apreciándose diferencias de género en la atribución del éxito en las personas superdotadas (Rodríguez, 2002a). Así, los niños suelen atribuir, en líneas generales, su éxito académico a su propia capacidad, mientras las niñas tienden a asociar sus logros académicos a la buena suerte.

Los estudios en el tema recogen la existencia de tres dilemas a los que deben hacer frente las niñas superdotadas: en primer lugar, el *talento frente a la feminidad*, pues la inteligencia puede ser considerada poco femenina dentro de la etapa adolescente; en segundo término, *el éxito académico frente a la adaptación y aceptación social*; y, por último, *la elección profesional estereotipada frente a elección profesional no estereotipada*, apareciendo de forma significativa una proporción mayor de elecciones de carreras del área de Humanidades entre las niñas superdotadas, probablemente y entre otras razones, por la notable influencia de los estereotipos sociales en torno al sexo (García, 1994).

Algunos de estos datos ponen de manifiesto que la mujer superdotada parece conceder mayor relevancia al éxito social que al éxito profesional ya desde edades tempranas. Así, las mujeres superdotadas no suelen querer acudir a clases de aceleración para no desvincularse de sus relaciones sociales, por lo que con frecuencia tienden a elegir en mayor medida opciones de enriquecimiento extracurricular

(Rodríguez, 2002a). A la vista de este hecho, Rodríguez plantea que, teniendo en consideración las opciones educativas de las que dispone nuestro sistema educativo, las medidas de enriquecimiento¹ pueden resultar especialmente aconsejables en el caso de las niñas de alta capacidad, pues suponen un medio de desarrollo de su potencial al tiempo que favorecen la atención a sus necesidades socioemocionales, incidiendo en la autoestima, el autoconcepto, así como en la superación de los estereotipos sexuales y en la atribución del éxito a factores externos.

Finalmente, la autora enfatiza la importancia de que las mujeres superdotadas dispongan de modelos de otras mujeres exitosas para poder generar expectativas adecuadas e identificarse con éstas, insistiendo también en la necesidad de que quienes trabajan con mujeres superdotadas sean conscientes de la relevancia de los aspectos emocionales.

Pasando a un análisis más profundo de las relaciones entre superdotación, género y adaptación social, encontramos estudios que refieren cómo las niñas superdotadas insisten en pasar desapercibidas y no recibir el trato de superdotadas en favor de una mejor adaptación e integración social (Pérez, 2002; Pérez y Ancillo, 2002; Reis, 2002; Rodríguez, 2002). En el estudio de Pérez y Ancillo sobre aspectos psicofisiológicos en una muestra de niños y adolescentes superdotados los varones adoptan una actitud desafiante frente a la actitud inhibida característica de las niñas. Del mismo modo, Reis (2002) plantea que, tras revisar la literatura, ser identificada como superdotada o talentosa puede provocar problemas sociales en el caso de las niñas. De hecho, las niñas de alta capacidad temen ser presas del aislamiento social y pagar un alto precio por su éxito académico. Asimismo, temen dejar de ser atractivas físicamente para el resto de niños de

su edad y perder así la aceptación social por parte del grupo.

En esta línea, Pérez (2002) presenta el llamado *síndrome de la abeja reina* para exponer la problemática que experimentan algunas mujeres superdotadas. Para ofrecer una explicación de las características propias de este síndrome se basa en la vida de Hollingworth, quien, desde su punto de vista, es una de las primeras mujeres sobredotadas que sufrió por su elevado perfeccionismo y baja autoestima. Sus síntomas son característicos en mujeres que han alcanzado el éxito profesional, manifiestan su feminidad y simultáneamente tienen éxito en su vida familiar. Insiste en que los estereotipos sociales y los mensajes contradictorios debilitan la autoestima y pueden resultar factores clave a la hora de favorecer comportamientos de ocultación en las niñas superdotadas. Menciona que, además, estas niñas pueden temer ser rechazadas por sus compañeras y no ser deseadas por los varones debido a sus capacidades excepcionales.

Posiblemente uno de los puntos débiles en el desarrollo psicoafectivo de las mujeres superdotadas es su elevado perfeccionismo, que puede conducirles a intentar ser las mejores en todos los ámbitos de su vida. De este modo, su alto nivel de autoexigencia favorece el planteamiento de objetivos poco realistas y promueve la aparición de sentimientos de baja autoestima (Pérez, 2002). Del mismo modo, Reis (2002) menciona que algunos aspectos del perfeccionismo propios de los individuos de alta capacidad pueden afectar en mayor medida a las mujeres que a los hombres superdotados. Así la persecución de objetivos y metas irrealistas contribuye a que intenten desafortunadamente ser buenas en el ámbito del hogar, en el plano laboral y profesional, en lo que respecta a su imagen corporal, en el desempeño de su labor como madres y en la

1. Según Hume (2000), las medidas de enriquecimiento se pueden implementar bien a través de la ampliación del currículo o bien a través de la aplicación de programas educativos específicos. Por tanto, el enriquecimiento puede tener lugar tanto dentro del Sistema Educativo como fuera del mismo, en el ámbito extracurricular. El enriquecimiento es una medida extraordinaria para ofrecer una respuesta educativa adaptada al alumnado que presenta sobredotación. Según Reyzaal (2002), "las adaptaciones de ampliación o enriquecimiento son adaptaciones curriculares porque modifican los objetivos, contenidos y criterios de evaluación en relación al curso/ ciclo que al alumno o alumna sobredotado/a le corresponde por edad" (p. 23).

dimensión de las relaciones personales de pareja.

Muy relacionado con el planteamiento sobre el Síndrome de la Abeja Reina propuesto por Pérez, Reis encuentra que las jóvenes superdotadas tienden a creer que pueden intentar hacerlo todo y además alcanzando buenos resultados en todos los ámbitos (personal, social y profesional); sin embargo, las mujeres superdotadas de mayor edad descubren con su propia experiencia vital que esto no es posible.

Asimismo, la autora enfatiza la importancia de las expectativas e influencias parentales en el desarrollo del talento de las mujeres superdotadas, así como en la confianza sobre sus propias capacidades. Del mismo modo, subraya también las influencias de los profesores sobre las niñas superdotadas y menciona que, en ocasiones, algunos profesores esperan menos de las mujeres que de los hombres, especialmente en los aspectos relacionados con el éxito en Matemáticas y en el área de Ciencias. En este sentido, Kline y Short (1991) encuentran que las percepciones que poseen las niñas superdotadas en torno a sus propias capacidades disminuyen notablemente a partir de la Educación Primaria, aspecto que continúa en la Educación Secundaria y durante el Bachillerato.

Domínguez (2002) propone que el ajuste psicológico de las niñas sobredotadas va a estar notablemente influido por el apoyo social recibido así como por sus propias habilidades de afrontamiento. Refiere que Silverman (1993a) ha propuesto el trabajo en grupos de apoyo para mujeres superdotadas. Considera que puede ser de gran utilidad para reforzar el sentido de identidad y para compartir experiencias acerca de sus propias dificultades y peculiaridades a lo largo de su vida.

Por tanto, es importante subrayar la relevancia desde el ámbito psicopedagógico de prestar la necesaria atención a las necesidades socioemocionales que manifiestan las niñas, adolescentes y adultas superdotadas. Este asesoramiento debe incidir en el trabajo sobre

la coexistencia de feminidad y superdotación en nuestra sociedad actual, pues no estamos ante aspectos contradictorios, sino perfecta y necesariamente complementarios para el bienestar de la mujer sobredotada. Por tanto, se debe fomentar en las niñas y adolescentes superdotadas la asunción y comprensión de que no es necesario optar entre el desarrollo del potencial y su adaptación social dentro del grupo de iguales.

Para ello, se debe favorecer el desarrollo de estrategias de afrontamiento en las adolescentes de alta capacidad, la mejora de la autoestima y de la confianza en sí mismas, promover el sostenimiento de un nivel de perfeccionismo saludable así como el desarrollo de su potencial. Todos estos aspectos comparten un objetivo común, que no es otro que favorecer el desarrollo pleno de la niña o mujer de alta capacidad tanto en la dimensión personal y social como profesional, sin que esto suponga priorizar erróneamente un ámbito en detrimento del resto.

Por tanto, además de incidir en el desarrollo de un currículum socioemocional, es conveniente enfatizar el valor de la presentación de modelos que puedan servir de referencia a las niñas y jóvenes superdotadas, modelos de mujeres que han desarrollado una carrera profesional exitosa. No obstante, esta intervención verá restada notablemente su eficacia si desde el seno familiar o escolar no se comparte una misma premisa: *la mujer de alta capacidad no debe relegar su desarrollo profesional a su desarrollo personal por el hecho de ser mujer*. En consecuencia, tanto padres como profesores deben insistir en la conveniencia de potenciar el desarrollo de las capacidades y talentos de las niñas superdotadas. Finalmente, consideramos que, como se ha puesto de manifiesto por los especialistas en este área de estudio, compartir experiencias en grupos formados por adolescentes sobredotadas puede resultar útil para comunicar sentimientos, preocupaciones e inquietudes asociadas a su condición de mujeres superdotadas.

2.3. Niños superdotados con dificultades de aprendizaje y trastornos asociados

Olenchak y Reis (2002) refieren la falta de investigación acerca de los niños superdotados que presentan dificultades de aprendizaje, manifestando además que la mayor parte de las publicaciones existentes son de tipo descriptivo. Desde la propuesta de los autores, este colectivo es especialmente propenso a presentar problemas de índole socioemocional debido a las dificultades en compatibilizar la presencia de un talento extraordinario con la concurrencia de dificultades de aprendizaje significativas. Afirman que, si no se proporciona una respuesta adaptada a las dificultades emocionales, aparece una tendencia a disminuir el desarrollo del talento, llegando incluso a aparecer el fracaso escolar entre la población superdotada.

Entre los especialistas interesados en esta línea de estudio existe una postura compartida: los niños superdotados que presentan trastornos asociados en primera instancia no suelen ser correctamente identificados y, en segundo término, no se les concede la atención y respuesta educativa necesaria desde el enfoque psicopedagógico (Johnson, Karnes, y Carr, 1997; Moon, 2002; Olenchak y Reis, 2002; Benito, 2003). Por tanto, entre las medidas educativas más adaptadas para este tipo de alumnado se encuentra la identificación temprana, que facilita y promueve la prestación de una atención y respuesta educativa adaptada a sus necesidades. Dichas necesidades no sólo hacen referencia a las características asociadas a la superdotación o a las dificultades de aprendizaje en sí mismas, sino también a aquellas que derivan del difícil equilibrio que afronta el individuo que tiene que hacer frente al desarrollo de sus capacidades al tiempo que atiende debidamente sus dificultades. Este equilibrio y el complejo abordaje de dos ámbitos de desarrollo bien diferenciados pueden provocar la aparición de sentimientos de frustración en el niño que pueden hacerle más proclive a padecer problemas de tipo socioemocional.

Por tanto, niños y adolescentes que presentan de forma simultánea alta capacidad y dificultades de aprendizaje manifiestan una serie de características especiales que les conducen a convertirse en un grupo de riesgo a la hora de presentar dificultades emocionales. Entre la tipología de dificultades que tienen que ver con el dominio socioemocional en este grupo de niños figuran, entre otras, las que se exponen a continuación: sentimientos de inferioridad, falta de perseverancia para alcanzar los objetivos propuestos, baja autoestima, falta de confianza en sí mismos, escasa tolerancia ante las dificultades y obstáculos, desarrollo de expectativas poco realistas, bajo nivel de motivación, generación de comportamientos disruptivos y gran necesidad de recibir ayuda durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Del mismo modo, los niños y adolescentes que presentan ambas excepcionalidades refieren haber vivido experiencias escolares negativas, problemas con el profesorado, dificultades de tipo social y frustración ante el aprendizaje (Olenchak y Reis, 2002).

La identificación de los estudiantes con dificultades de aprendizaje y sobredotación es una tarea difícil y compleja, y constituye un reto para educadores y especialistas. Según los autores, los diagnósticos no han de basarse de forma exclusiva en puntuaciones obtenidas en test estandarizados, sino incluir los resultados derivados de la aplicación de otros instrumentos y técnicas de medida multidimensionales que incluyan, entre otros, la observación, la entrevista y otras medidas de tipo cualitativo.

El motivo fundamental de esta propuesta de diagnóstico multidimensional se debe a que las propias dificultades de aprendizaje pueden minimizar la visibilidad de las altas capacidades, pasando así desapercibida la superdotación tanto en el ámbito familiar como escolar, lo que frecuentemente provoca que los niños y jóvenes con estas características no sean incluidos en programas especializados para niños superdotados. Asimismo, Olenchak y Reis apuntan que, en ocasiones, las capacidades especiales pueden conducir a enmascarar sus dificultades de aprendizaje. Por tanto, sea

como fuere, el resultado final para estos niños termina siendo el mismo: corren el riesgo de no ser identificados en una o ambas de sus necesidades educativas especiales.

No obstante, entre el colectivo de niños que presentan sobredotación y dificultades de aprendizaje o trastornos asociados, ocupan un lugar destacado los estudios centrados en la investigación de los niños con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) ². Aunque la prevalencia de este trastorno en la población superdotada es un dato desconocido, la frecuencia de aparición del TDAH en la población es de un 3-5% (DSM-IV-TR, APA, 2000).

Tal vez una de las dificultades más importantes de los niños sobredotados que además están diagnosticados de TDAH reside en que algunos de los síntomas de la hiperactividad pueden enmascarar o esconder la superdotación. En tales casos, entre las consecuencias más evidentes de la consiguiente falta de identificación, destacan la aparición de posibles dificultades socioemocionales que derivan de la falta de atención hacia sus necesidades (Moon, 2002).

Es conveniente subrayar que, en sí mismo, el colectivo de niños que presentan sintomatología referida al TDAH es considerado en la literatura especializada como un grupo de riesgo a la hora de presentar dificultades de ajuste social y emocional debido no sólo a la falta de identificación, sino también a la inmadurez emocional, el rechazo por parte de los iguales y la presencia de estrés familiar y escolar (Leroux y Levitt-Perlman 2000; Moon, 2002). Por tanto, la concurrencia del diagnóstico de trastorno por hiperactividad con superdotación favorece el riesgo asociado de manifestar dificultades. Así, según los estu-

dios, los niños superdotados con TDAH suelen tener dificultades para regular y controlar sus emociones, son considerados por los especialistas como emocionalmente inmaduros pero, sin embargo, se muestran más avanzados que sus compañeros de edad en el área cognitiva. Este fenómeno puede promover la aparición de una elevada disincronía ³ entre sus capacidades cognitivas y emocionales (Moon, 2002).

Del mismo modo, la inmadurez afectiva también tiene su influencia en el dominio social, pudiendo llegar a sufrir rechazo social por parte de los compañeros de clase. Asimismo, estos niños también son proclives a presentar aislamiento y a soportar el rechazo social por parte de otros niños superdotados, pues en las clases especializadas para niños de alta capacidad, las normas son más avanzadas desde el punto de vista social y su comportamiento puede resultar más llamativo, disruptivo e inmaduro en este entorno.

Consideramos que los niños superdotados que presentan TDAH son un grupo de riesgo ante la aparición de dificultades socioemocionales. Por tanto, es fundamental intentar identificar ambos tipos de excepcionalidades tan pronto como sea posible y proponer intervenciones adaptadas a sus características desde edades tempranas. Del mismo modo, se debe intervenir tanto en el ámbito escolar como familiar, con el objetivo de potenciar el desarrollo de sus capacidades. Nos sumamos a la propuesta de Moon (2002), quien aconseja diseñar programas individualizados para este colectivo desde el ámbito escolar con la finalidad de atender sus peculiares necesidades y demandas, tanto en el área de la superdotación como en aquéllas relacionadas con sus dificultades atencionales.

2. Los trastornos hiperactivos son de comienzo temprano y se caracterizan fundamentalmente por un incremento de la actividad, impulsividad y disminución de la capacidad atencional, Equipo Metra (2003). Para profundizar más en el tema consúltese: Orjales, I. (1999). *Déficit de atención con hiperactividad* y Equipo METRA (2003). *Hiperactividad y trastorno disocial en la escuela*.

3. Terrasier (1994) acuña el término "disincronía" para hacer referencia al desarrollo heterogéneo característico en los niños superdotados. El término hace referencia a los diversos ritmos en los ámbitos de desarrollo del niño. Así, distingue entre disincronía interna (con tres grandes subgrupos: disincronía inteligencia-psicomotricidad, disincronía lenguaje-razonamiento y disincronía inteligencia-afectividad) y disincronía social. Para profundizar en el análisis de la variable disincronía consúltese: Terrasier, J.C. (1994). "El síndrome de la disincronía". En: Y. Benito (coord.) *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados* (p. 147-151). Salamanca: Amarú Ediciones.

Por último, revisando la literatura acerca del colectivo de niños y adolescentes que presentan TDAH y superdotación, hemos encontrado un grupo de autores que propone la existencia de una importante confusión en el diagnóstico de TDAH y sobredotación (Hartnett, Nelson y Rinn, 2004). Desde su enfoque, el TDAH está siendo sobrediagnosticado en la actualidad, pues constituye una de las consultas más frecuentes en los servicios de salud mental infantiles-juveniles. Defienden que, frecuentemente, aparece la confusión entre ambos diagnósticos⁴ debido, entre otras razones, a que uno y otro pueden compartir síntomas y comportamientos característicos; entre ellos, refieren los altos niveles de actividad, las dificultades de atención, los problemas para aceptar las normas establecidas, la presencia de dificultades en las relaciones sociales y el fracaso académico. Entre los motivos fundamentales que propician la confusión en los diagnósticos de superdotación e hiperactividad se encuentran la tendencia a apoyarse en listas de adjetivos en la evaluación diagnóstica (Hartnett, Nelson y Rinn, 2004).

Por otro lado, postulan que las sobreexcitabilidades descritas por Dabrowski y Piechowski⁵ como características de las personas superdotadas pueden ser confundidas con síntomas del TDAH; concretamente, esto puede ocurrir en el caso de la *sobreexcitabilidad psicomotora*, que describe la presencia en la persona superdotada de habla rápida, tendencia a la impulsividad en las acciones y gran movimiento corporal; y, en el caso de la *sobreexcitabilidad imaginativa*, caracterizada por la tendencia a soñar despierto y a desarrollar una gran imaginación y fantasía.

Hartnett, Nelson y Rinn (2004) consideran que si se exploran las semejanzas que inducen a confusión en los diagnósticos pronto se encuentra importantes matices diferenciales. Así,

mientras en el caso de los niños superdotados la falta de atención en el medio escolar tiene su raíz en la aparición del aburrimiento y la desmotivación que resultan de la falta de retos académicos adaptados a sus capacidades, en el caso de los niños con TDAH, su falta de atención no es específica de un dominio concreto, manifestándose tanto en el ámbito familiar como escolar o social.

Del mismo modo, estos autores mencionan que los niños sobredotados suelen tener una gran actividad pero centrada y dirigida, mientras que los niños con TDAH manifiestan un patrón de actividad, atención y concentración de carácter disperso. Asimismo, difieren en la impulsividad aparentemente compartida, pues, en el caso de los primeros, tienden a responder correctamente cuando se les pregunta de forma directa, mientras que los segundos tratan de adivinar las respuestas cuando se les interroga y suelen errar con frecuencia en sus respuestas debido, en muchas ocasiones, a su precipitación y estilo adivinatorio característico (Hartnett, Nelson y Rinn; 2004).

Tras esta breve revisión quisiéramos subrayar que tal vez el aspecto más relevante de la confusión en los diagnósticos anteriormente descritos se encuentra en las importantes consecuencias para el bienestar psicológico del niño. Aunque esta línea de investigación es interesante, no existen suficientes estudios para exponer conclusiones generalizables. Por tanto, consideramos que es necesaria una mayor amplitud en la investigación empírica de la propuesta de Hartnett y colaboradores.

Para finalizar, queremos enfatizar la relevancia de las propuestas que sostienen la necesidad y conveniencia de emplear medidas multidimensionales para la identificación y diagnóstico de los niños superdotados que presentan dificultades de aprendizaje o trastornos asociados. Asimismo, con objeto de proporcionar

4. Sin embargo, la etiología del TDAH difiere en gran medida de las características asociadas a la superdotación, pues en el primero se encuentra en muchos casos una base neurológica, bien en la corteza prefrontal o bien en disfunciones de los neurotransmisores.

5. Puede consultarse el apartado 2.2. del capítulo segundo para ampliar la información de la teoría sobre las sobreexcitabilidades propuestas por Dabrowski.

una respuesta psicopedagógica adaptada a sus necesidades, es conveniente implementar modelos que se basen en las fortalezas y capacidades de este colectivo para promover así el desarrollo de actitudes positivas tanto por parte del profesorado como por parte de la familia y del propio niño.

2.4. Extremadamente superdotados

Dentro de la población superdotada y entre aquellos que configuran los grupos de riesgo desde el punto de vista socioemocional, los individuos excepcionalmente dotados son uno de los grupos que gozan de mayor tradición de estudio. Por tanto, en este caso existe una mayor proliferación de estudios interesados por esta temática. Así, la literatura acerca del tema pone de manifiesto la existencia de múltiples y diversas investigaciones que defienden cómo este colectivo puede presentar problemas emocionales debido a su inteligencia excepcional (Hollingworth, 1926, 1942; Terman, 1947; Dauber y Benbow, 1990; Silverman, 1990; Gross, 1993, 1998, 2002; Robinson, 2002).

Entre las diversas razones que se argumentan para sostener la defensa de la existencia de una propensión mayor a padecer problemas en el dominio socioafectivo entre los niños excepcionalmente dotados frente a los niños moderadamente superdotados se han citado, entre otras, las explicaciones que se van a desarrollar a lo largo de este epígrafe.

Quizá debido a su capacidad excepcional no resulta fácil para los niños altamente superdotados encontrar compañeros y amigos. Este fenómeno tiene lugar especialmente durante la etapa infantil y adolescente, pues su esfera social se encuentra restringida al ámbito escolar y social más inmediato. De hecho, se considera que esta dificultad para encontrar un grupo de referencia para entablar amistades puede favorecer en los niños y adolescentes excepcionales la tendencia a ofrecer una imagen social como individuos de carácter menos social, más propensos a la introversión y socialmente más inhibidos (Robinson, 2002).

Para este autor, la situación tiende a exacerbarse entre aquellos estudiantes que manifiestan un talento excepcional en el área verbal, pues tienden a mostrar diferencias más evidentes y perceptibles frente a su grupo de iguales no superdotados. Así, los estudiantes extremadamente superdotados con un talento excepcional en el área matemática gozan de una mayor aceptación social y popularidad que aquéllos que manifiestan un talento excepcional en el ámbito del lenguaje (Dauber y Benbow, 1990). Estos últimos especialistas en el tema sostienen que entre las razones que se pueden encontrar a la hora de ofrecer análisis posibles sobre las diferencias encontradas en ajuste emocional entre individuos con un talento excepcional en el área matemática o en el área verbal, hay que destacar, en primer lugar, el mayor valor social que se atribuye al talento matemático. Además, consideran que es más fácil enmascarar el talento matemático que el lingüístico, pues el primero se ciñe más estrictamente al ámbito de la clase de Matemáticas que el segundo, pasando por tanto más desapercibidas sus diferencias frente al grupo de iguales.

Pero tal vez sea Hollingworth (1926, 1942) la autora que siempre se mostró a lo largo de sus estudios especialmente interesada por el aislamiento social que sufrían los niños excepcionalmente superdotados, siendo una de las precursoras en la consideración de este colectivo como grupo de riesgo para padecer dificultades emocionales. Propone que este fenómeno ocurre de forma diferencial según el nivel de inteligencia manifestado por el individuo superdotado. Así, considera que muchos de los niños altamente superdotados desarrollan hábitos de juego solitario debido a que, en sus relaciones sociales con el resto de niños de su edad, se veían frustrados por ser rechazados socialmente (Hollingworth citado por Silverman, 1990).

Considera que, cuando el Cociente Intelectual desde una perspectiva psicométrica se encuentra entre los rangos de 130 a 150, el ajuste social tanto en el ámbito escolar como social puede ser satisfactorio, pues los indivi-

duos de estas características no distan tanto de la mayoría. Del mismo modo, tanto el vocabulario personal como las aficiones e intereses son similares a los que presentan sus compañeros de edad, lo que favorecerá el establecimiento de relaciones sociales adecuadas. Es a partir del nivel de 150 de CI cuando el rechazo social tiende a aparecer y se acentúan las diferencias. De este modo, Hollingworth observó que muchos de los niños superdotados solucionaban el problema de la soledad inventando un compañero de juego imaginario, mientras otros se absorbían en la lectura.

Sin embargo, mientras que los niños de 170 de CI muestran intereses por juegos poco comunes, los de aquéllos con CI de 130-145 son muy similares a los del resto. Por tanto, los jóvenes altamente superdotados tienen intereses distintos a los de su grupo de referencia por edad y esto hace que sus experiencias infantiles y juveniles disten, en muchos casos, de las del resto del grupo de iguales. Afirma que cuando un niño extremadamente superdotado sufre el rechazo social por parte de sus compañeros de edad, si se le da la oportunidad de relacionarse con un grupo de iguales desde el punto de vista de la edad mental y no de la edad cronológica del niño, el rechazo social desaparece.

En esta misma línea, otro pionero en el estudio de la población sobredotada distingue en sus estudios diversos niveles de superdotación, encontrando que los niños con un CI de más de 170 tenían más dificultades en su ajuste social que los niños moderadamente superdotados (Terman, 1947).

En algunas investigaciones que siguen esta misma línea de trabajo y que se encuentran más cercanas a nuestros días se sigue sosteniendo esta premisa. Éste es el caso del estudio longitudinal elaborado por Gross (1993, 1998) con 60 niños australianos con un CI mayor de 160. Sus resultados ponen de mani-

fiesto que los participantes de esta investigación experimentan dificultades de relación con sus iguales cuando se encontraban escolarizados en clases normalizadas sin recibir ninguna medida de atención a la diversidad o tan sólo se les había flexibilizado el currículo con la aceleración de un curso escolar. Muchos de estos niños referían tener escasas amistades a pesar de haber utilizado la estrategia de fracasar escolarmente como forma de obtención de la aceptación social por parte del grupo de iguales.

De este modo, el ajuste psicológico de la población superdotada es satisfactorio aproximadamente hasta los 150 puntos de CI. La aparición de desajuste emocional tiene lugar en el caso de los *individuos excepcionalmente superdotados*, es decir, que se sitúan entre los rangos de CI entre 160-179, o, en el caso de los *profundamente superdotados*, situados en un nivel de CI a partir de 180 (Gross, 2002).

No obstante, en nuestra revisión hemos encontrado alguna postura diferente a la expuesta hasta ahora. Tal es el caso del estudio realizado por Gallucci (1988). El autor se interesó por el nivel de psicopatología existente entre la población superdotada. Para la medida de esta variable utilizó el CBCL (*Children's Behavior Checklist*)⁶. Los resultados de su investigación con una muestra de 90 participantes que acudían a un programa de enriquecimiento de verano sostienen que los niños superdotados se encuentran ajustados psicológicamente. Asimismo, revela que los niños que poseen un nivel de inteligencia de alrededor de un 150 de CI no mostraron grandes niveles de psicopatología, frente a la creencia de que los niños altamente superdotados presentan un riesgo mayor de presentar problemas socioemocionales que los niños moderadamente superdotados.

Por tanto, aún cuando, en principio, la mayor parte de los estudios evidencian que los niños

6. Este instrumento es de corte clínico y permite valorar la presencia de psicopatología en la infancia y en la adolescencia. Evalúa un amplio abanico de comportamientos adaptativos y conductas-problema desde los 4-16 años. Existe una versión para padres y otra para educadores. Para más información sobre las características de este instrumento puede consultarse: Achembach y Edelbrock, 1985.

excepcionalmente dotados son un grupo de riesgo desde la perspectiva emocional, estos resultados han de ser tomados con cautela, pues, en muchos casos, si el niño o adolescente dispone de apoyo familiar, educativo y social suficiente, esta premisa puede perder parte de su validez. Así, debido a sus mayores diferencias con el grupo de iguales, el niño de inteligencia excepcional se encuentra ante un mayor riesgo de sufrir problemáticas y dificultades sociales y emocionales que el resto de los niños y adolescentes superdotados, pero, sin duda, el entorno inmediato del individuo va a tener un protagonismo fundamental para actuar como mediador y agente de apoyo a la hora de evitar la aparición y afianzamiento de tales dificultades.

2.5. Superdotación e identidad racial

La revisión de estudios interesados en el tema pone de relieve que los niños superdotados que pertenecen a minorías étnicas o culturales son considerados por los especialistas en esta área de estudio como un grupo propenso a presentar problemas sociales y emocionales a causa de las difíciles situaciones y elecciones sociales a las que se ven enfrentados (Exun y Colangelo, 1981; Lindstrom y San Vant, 1986; Ford, Schuerger y Harris, 1991; Ford y Harris, 1997; Harmon, 2002; Rowley y Moore, 2002; Grantham y Ford, 2003). De hecho, según Exun y Colangelo, los estudiantes superdotados de raza negra presentan índices mayores de presencia de problemas emocionales que los estudiantes de su misma raza que, por el contrario, no son diagnosticados como superdotados.

No obstante, los especialistas subrayan que existen referencias en la literatura de un número considerable de estudios acerca de la identidad racial en población infantil y adulta, pero

escasa investigación de este mismo aspecto o variable de estudio dentro del colectivo de personas superdotadas. Asimismo, también hemos encontrado un número insuficiente de investigaciones interesadas por el análisis del bienestar psicológico de las personas de alta capacidad que pertenecen a minorías étnicas menos favorecidas (Ford y Harris; 1997), así como escasas publicaciones centradas en el estudio de las variables afectivas y psicológicas de los estudiantes que son superdotados y étnica o culturalmente distintos a la mayoría de la población en la que viven inmersos (Grantham y Ford, 2003).

Por su parte Rowley y Moore (2002) plantean un panorama más optimista, pues, desde su perspectiva, ha crecido el interés por el estudio de los problemas en la identificación de los estudiantes superdotados de color, así como la investigación acerca de sus aspectos psicológicos y sociales tales como el desarrollo de la identidad racial.

Uno de los pioneros en el estudio del desarrollo de la identidad racial en personas superdotadas es Cross, quien elaboró su primera teoría de la conversión "Negro to Black" en 1971, siendo su propuesta revisada en los últimos años. Esta teoría describe cinco grandes estadios de desarrollo de la identidad racial: preencuentro, encuentro, inmersión-emersión, internalización y, por último, externalización-compromiso⁷. Según Ford y Harris, las personas de raza negra tienen mayores barreras para desarrollar una identidad racial saludable frente a las de raza blanca. Menciona que muchos jóvenes de origen afroamericano rechazan la posibilidad de participar en programas para jóvenes superdotados para evitar las presiones que sufren por parte de su grupo de iguales, así como las acusaciones que reciben "por actuar como si fuesen blancos" (lo que el autor denomina *acting white*). De este modo, el joven camufla sus capacidades para lograr

7. En principio, su teoría parte de un nivel inicial de desarrollo de la identidad racial primitivo (preencuentro) hasta un desarrollo avanzado de la misma (internalización y compromiso) donde el individuo se aleja de posturas racistas y es culturalmente más diverso, así como más activo desde el punto de vista político para facilitar el cambio en otras personas de raza negra. No obstante, para profundizar en los estadios descritos por el autor consúltese: Cross, W.E. (1971). "The negro-to-black conversion experience: Toward a psychology of black liberation". *Black World*, 20(9), 13-27.

la aceptación social de su grupo de referencia desde la perspectiva racial. Así, son muchos los estudiosos que refieren que los niños superdotados pertenecientes a minorías étnicas se encuentran ante el delicado dilema que les conduce a elegir entre el éxito académico y la aceptación social de su comunidad sociocultural de referencia (Exun y Colangelo, 1981; Lindstrom y San Vant, 1986; Ford, Schuerger y Harris, 1991; Ford y Harris, 1997; Harmon, 2002; Rowley y Moore, 2002; Grantham y Ford, 2003).

La revisión de la literatura acerca del desarrollo de la identidad racial y el alcance del éxito académico en estudiantes superdotados de origen afroamericano adopta como filosofía de estudio la disyuntiva ante la que se encuentra el niño o adolescente superdotado que debe elegir entre dos de las siguientes opciones y actitudes: optar por una actitud afro-americana en contra del éxito académico o, por el contrario, abogar por una actitud pro-blanca a favor de un buen rendimiento académico. Supone, por tanto, una lucha entre dos corrientes: la influencia de la búsqueda de la aceptación social por parte de la comunidad afroamericana y la corriente que defiende los valores y normas culturales imperantes en la sociedad (Rowley y Moor, 2002).

Por tanto, aquellos estudiantes que optan por una actitud "pro-afroamericana" (*pro-African American* es el término de referencia utilizado por los autores) sacrifican su éxito y rendimiento académico en favor de una mayor aceptación social, mientras que aquellos que eligen una actitud a favor de los valores que, desde la perspectiva del autor, imperan en la raza blanca (*pro-White*), suelen sentirse aislados frente a su grupo de iguales afroamericanos. En el caso de los primeros, se minusvalora el poder de la educación y del rendimiento académico; por el contrario, en el caso de los segundos, además de poder ser rechazados por su grupo de origen cultural, es probable que puedan

serlo también y simultáneamente por parte de su grupo de iguales de raza blanca, lo que les lleva a sentir en ocasiones un doble rechazo. Según Exun y Colangelo (1981), una solución plausible puede ser adoptar una perspectiva bicultural en la que se mantenga el desarrollo de una identidad racial mientras se favorece el rendimiento académico.

Como se ha puesto de manifiesto, los estudios proponen que el éxito académico está directa o indirectamente relacionado con la identidad racial en el caso de los niños y adolescentes superdotados que pertenecen a minorías étnicas. De este modo, el sentimiento de aislamiento y rechazo social es más fuerte que la necesidad de lograr el éxito académico, por lo que los niños sobredotados que pertenecen a minorías tienden a sabotear su propio rendimiento académico (Grantham y Ford, 2003).

Además, la literatura sobre el tema revela que existe una considerable falta de representación de la población afroamericana en los programas especializados para niños superdotados. Entre las razones y argumentos que han sido considerados para explicar este fenómeno se han citado, entre otras, los prejuicios raciales existentes, la falta de modelos de referencia para este colectivo de niños, las bajas puntuaciones en los tests y, por último, la influencia del contexto familiar, social y cultural inmediato. Por tanto, y según exponen Lindstrom y Van Sant (1986), las expectativas de alcanzar el éxito son normalmente bajas para los estudiantes procedentes de razas minoritarias. Los prejuicios y la ignorancia pueden ser una importante barrera para que estos niños no sean identificados como superdotados. "*I had to fight to be gifted and then I had to fight because I am gifted*", p. 584⁸. Como se ha puesto de manifiesto a lo largo de la exposición de las características de riesgo desde el punto de vista emocional de este colectivo, el joven inteligente y exitoso puede sentirse "en tierra de nadie" y no querido por los suyos, teniendo

8. Una traducción aproximativa en castellano sería: "Tengo que luchar por llegar a ser superdotado y después tengo que luchar porque soy superdotado". Con esta alusión el autor quiere subrayar la dificultad que entraña ser superdotado en una minoría étnica o sociocultural.

esta experiencia un profundo efecto sobre la formación de la identidad de la persona.

Para finalizar, consideramos que la atención psicoeducativa de los niños y adolescentes superdotados que son lingüística, cultural o étnicamente diversos tiene que centrarse en el trabajo sobre dimensiones sociales y emocionales que les sirvan de apoyo para desarrollar una identidad racial saludable y les permita sentirse integrados socialmente. Para ello, entre las estrategias y propuestas de trabajo destacamos la adopción de un curriculum multicultural, la selección y exposición de modelos que sirvan de referencia a estos estudiantes superdotados, fomentar la participación en actividades con niños de su mismo origen étnico-cultural para el buen desarrollo de su identidad racial, al tiempo que se favorece la participación en actividades extracurriculares en programas para niños superdotados.

No obstante, queremos subrayar que, en nuestro país, no hemos encontrado estudios especializados en minorías étnicas o sociocultura-

les dentro del colectivo de población superdotada. En este sentido, consideramos que, dada la diversidad social, cultural y racial que existe en el panorama español, es urgente y necesario abordar líneas de investigación que se centren en estudiar a aquellos individuos superdotados que pertenecen a grupos socioculturales distintos al grupo mayoritario.

3. CONSIDERACIONES FINALES

Este breve apartado tiene la finalidad de subrayar aquellos aspectos compartidos por diversos grupos de riesgo desde la perspectiva socioemocional. Así, tras la revisión de la literatura acerca de esta línea de estudio consideramos de especial relevancia el diseño de lo que podríamos denominar el *Currículum Socioafectivo*, caracterizado por el trabajo psicopedagógico sobre las dimensiones que aparecen en la figura 3.1.

FIGURA 3.1. CURRÍCULUM SOCIOAFECTIVO PARA LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA CON NIÑOS Y ADOLESCENTES SUPERDOTADOS QUE PERTENECEN A GRUPOS DE RIESGO DESDE EL PUNTO DE VISTA SOCIOEMOCIONAL



A) Diagnóstico e identificación

Los expertos apuntan la falta de identificación de los niños superdotados que pertenecen a

minorías étnicas, sociales o culturales, de los niños de alta capacidad que presenta dificultades de aprendizaje o trastornos asociados, y de las niñas y adolescentes superdotadas.

Por tanto, la identificación temprana y el diagnóstico precoz de los grupos de riesgo anteriormente citados no sólo pueden convertirse en un factor protector ante situaciones de desventaja desde el punto de vista educativo, sino que permite a los educadores, psicólogos y terapeutas realizar una intervención precoz ante los problemas que pueden ir surgiendo. La formación y toma de conciencia de los especialistas es fundamental para intentar paliar los diagnósticos tardíos o inexistentes para este tipo de alumnado.

B) Aceptación social

Tal vez una de las señas compartidas por muchos de los niños y las niñas adolescentes que conforman los llamados grupos de riesgo socioafectivo reside en su especial vulnerabilidad al rechazo social. Como se ha puesto de manifiesto a lo largo de este capítulo, se muestran especialmente proclives a ocultar su talento o a relegar a un segundo plano el desarrollo de sus capacidades en favor de la aceptación social del grupo de iguales. Por tanto, es aconsejable prestar asesoramiento específico a este colectivo para poder asumir la importancia de establecer un adecuado equilibrio entre su desarrollo social y académico-profesional para el alcance de su bienestar personal.

C) Desarrollo del potencial

Otro de los aspectos clave ligado con el anteriormente expuesto en las personas que forman parte de los grupos de riesgo entre la población superdotada es el deterioro de su rendimiento académico o el escaso desarrollo de su potencial y talento. Así, la niña o el niño o adolescente concede una valoración menor a su éxito escolar o profesional frente a la especial relevancia que otorga a su éxito y satisfacción social.

Nuevamente, el trabajo psicoeducativo sobre la promoción del desarrollo del talento dentro

de la educación reglada, así como el trabajo en programas extracurriculares para promover el desarrollo de las capacidades y dotes personales pueden resultar fundamentales para el progreso académico y personal de estos niños.

D) Modelos de referencia

Asimismo, son frecuentes por parte de los especialistas en el tema las constantes reseñas a la falta de modelos de referencia para los niños y adolescentes que configuran los grupos especiales desde la perspectiva socioemocional. La necesidad de estos modelos se ha puesto especialmente de relevancia en el caso de las mujeres de alta capacidad y las niñas, niños y jóvenes que pertenecen a grupos minoritarios desde una dimensión sociocultural.

Desde esta dimensión, el trabajo psicopedagógico puede ser de gran utilidad para este colectivo, pues ofrece a las niñas y los niños de estas características un patrón o modelo a seguir más cercano a sus dificultades y preocupaciones. Por tanto, es más probable que les resulte más sencillo identificarse con un modelo que presente este perfil característico. Si dicha identificación se logra, es más probable que conceda un espacio mayor en su vida al desarrollo de sus capacidades.

E) Trabajo en pequeño grupo

Por último, se considera que el trabajo en grupos pequeños compuestos por niños o adolescentes que comparten características propias de los grupos de riesgo puede promover la creación de un clima de seguridad emocional donde el niño y adolescente puede compartir experiencias, conflictos y sueños. Del mismo modo, puede servir de apoyo social a la hora de crear un grupo de referencia con el que poder identificarse.

Ajuste socioemocional y negación de la superdotación

Ajuste socioemocional y negación de la superdotación

1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo pretende ofrecer una revisión de los principales estudios realizados sobre el ajuste social y emocional en las personas superdotadas. La exposición se estructura en tres grandes bloques temáticos:

El primero se centra en el análisis de la evolución histórica del estudio del ajuste psicológico en la población superdotada, para pasar a continuación a explorar las relaciones entre superdotación y ajuste psicológico, así como las relaciones entre la primera y otras variables asociadas, tales como el autoconcepto, la autoestima, la depresión, el estrés, la ansiedad, los trastornos psicopatológicos, la competencia y el ajuste social y, por último, los problemas de comportamiento.

En segundo lugar, se analizan las principales dificultades de los superdotados en la definición de su identidad y su autoconcepto durante la etapa adolescente. Dentro de este apartado se presenta una propuesta de trabajo, un modelo explicativo de las dificultades del adolescente superdotado en la integración de la superdotación en el concepto de sí mismo.

Finalmente, en el último bloque de contenidos se integran los resultados obtenidos de la revisión de los constructos ajuste socioemocional y negación de la superdotación, proponiendo un modelo teórico-explicativo del ajuste so-

cioemocional e integración de la superdotación en el concepto de sí mismo.

2. BREVE RECORRIDO HISTÓRICO EN EL ESTUDIO DE LA RELACIÓN ENTRE SUPERDOTACIÓN Y AJUSTE SOCIOEMOCIONAL

Para el análisis de los estudios sobre ajuste emocional en población superdotada nos apoyaremos en los resultados y conclusiones expuestos por Neihart (1999)¹, quien ha realizado una notable revisión de la literatura existente acerca de esta línea de estudio. Neihart encuentra una considerable cantidad de investigación que se ha interesado por cómo la superdotación afecta al bienestar psicológico de la persona sobredotada. Según el autor, existen dos posturas claramente contradictorias acerca del bienestar psicológico de los niños superdotados, y ambas cuentan con el apoyo de evidencias teóricas y empíricas.

La primera de ellas mantiene que la superdotación es un factor protector frente a los problemas de ajuste psicológico; la segunda sostiene que esta característica incrementa la vulnerabilidad psicológica. De las tesis de ambas propuestas se deriva una postura compartida: la superdotación no es una característica neutral con relación al ajuste psicológico. Por

1. El autor se ha especializado en el estudio de variables afines al ajuste emocional en personas superdotadas. Su tesis doctoral aborda el tema de las variables de ansiedad y depresión en individuos de alta capacidad. Para más información consúltese: Neihart, M (1991). *Anxiety and depression in high ability and average ability adolescents*. (Doctoral dissertation: University of Northern Colorado, 1991). Dissertation Abstract International.

tanto, o contribuye a favorecer el ajuste emocional o, por el contrario, incrementa la vulnerabilidad del individuo ante la desadaptación.

De este modo, el autor sostiene que la superdotación influye en el bienestar psicológico y propone que la clave determinante en que el ajuste emocional de niños, adolescentes y adultos superdotados sea adaptado o desadaptado está en la interacción de tres factores fundamentales: el tipo de superdotación, el ambiente educativo y las características personales del niño, tales como la autopercepción, el temperamento y las circunstancias vitales.

Así, la primera postura que presenta a la superdotación como un factor protector del ajuste psicológico sostiene que los niños superdotados están generalmente mejor ajustados que sus iguales no sobredotados. Hipotetiza que los superdotados son capaces de desarrollar una gran comprensión de sí mismos y de los demás debido a sus capacidades cognitivas y, por lo tanto, afrontan mejor que sus iguales el estrés y los conflictos de la vida cotidiana. Entre los autores que encontramos como defensores de un ajuste emocional igual e incluso superior en las personas superdotadas destacan: Terman, 1925, 1947; Freeman, 1998; Gallucci, 1988; Olszewski-Kubilius, Kukieke y Krasney, 1988; Sowa y McIntire, 1994; Howard-Hamilton y Franks, 1995; Parker, 1996; Nail y Evans, 1997; Galluci, Middlenton y Kline, 1999; Gross, 2002.

Sowa y McIntire (1994) encuentran como resultados más significativos de su estudio del ajuste emocional diferencial entre la población superdotada y no superdotada que, aún cuando el ajuste socioemocional de los niños sobredotados está influido por los mismos estresores vitales que para sus coetáneos no superdotados, los niños de alta capacidad

usan valoraciones cognitivas a edades más tempranas de las que la literatura sugiere. Concretamente, muestran que son capaces de usar el paradigma de valoración cognitiva de Lazarus y Folkman (1984)², que tradicionalmente se ha considerado sólo como usado por la población adulta. Sus resultados sugieren, por tanto, que el ajuste emocional de los niños superdotados no es sólo positivo, sino incluso más avanzado que el de sus compañeros de edad no superdotados.

Podríamos, no obstante, considerar una tercera tesis no mencionada anteriormente, que plantea que *no existen diferencias significativas en cuanto al ajuste emocional entre las personas superdotadas y el resto de la población*, tal y como propone Robinson (2002). Esta tesis podría estar incluida dentro de la primera, pues en ésta se planteaba la existencia en el colectivo de superdotados de un ajuste psicológico igual o superior al del resto de la población. Robinson sostiene que las personas superdotadas están al menos tan bien ajustadas como cualquier tipo de jóvenes. Pero, debido a esta especial característica, tienen que enfrentarse a una serie de situaciones que se convierten en potenciales circunstancias de riesgo para su desarrollo social y emocional. Según el autor, no hay evidencia en la investigación que sugiera que los niños sobredotados y talentosos presentan una menor madurez emocional que el resto de niños de su edad. Sin embargo, sí es cierto que existen algunas experiencias vitales que se deben justamente a sus diferencias como personas superdotadas y que les sitúan en un riesgo potencial de presentar dificultades sociales y emocionales específicas si sus necesidades no son atendidas.

Desde nuestra perspectiva, consideramos que sus diferencias en el ámbito socioemocional pueden ser fortalezas pero, en ocasiones, pue-

2. El paradigma de valoración cognitiva pertenece al modelo cognitivo-relacional y presupone que el afrontamiento del estrés se puede explicar a través de un proceso de evaluación cognitiva donde intervienen factores personales y situacionales y donde, finalmente, el individuo adopta un proceso de afrontamiento. En un primer momento tiene lugar lo que los autores denominan evaluación primaria, donde se decide si un suceso es positivo, negativo o neutral (estresante, no estresante o indiferente), para pasar posteriormente al proceso de evaluación secundaria, en el que el individuo, una vez ha decidido que un suceso es negativo, evalúa los recursos de los que dispone para afrontar la situación (Lazarus y Folkman, 1984).

den convertirse en sus debilidades. Tal es el caso de su tendencia al perfeccionismo, su escasa tolerancia a la frustración, su excesiva tendencia a la autocrítica, su elevado nivel de aspiraciones, el miedo al fracaso y su sensibilidad emocional, entre otras. Asimismo, la posibilidad de ser rechazado por sus diferencias puede generar en el individuo de alta capacidad un estado de vulnerabilidad y miedo al rechazo social por parte de sus iguales que puede llevarle a adoptar un comportamiento que pretenda ocultar la superdotación y las características asociadas a la misma, llegando incluso a negar este atributo personal en el ámbito social. La experiencia de rechazo o el solo temor a ser rechazado pueden favorecer en el individuo la aparición de dificultades socioemocionales, aunque los aspectos específicos vinculados a este último ámbito serán abordados más adelante dentro de este mismo capítulo, concretamente en el Apartado 4.3. *Modelo explicativo de las dificultades del adolescente superdotado en la integración de la superdotación en el concepto de sí mismo.*

Del mismo modo, Grossberg y Cornell (1988) encontraron una correlación positiva entre inteligencia y ajuste, proponiendo que los niños superdotados, en caso de experimentar problemas de ajuste, lo hacían por los mismos motivos o razones (aspectos familiares, individuales y escolares, etc.) que su grupo de iguales, y no sólo por el hecho de ser superdotados. De este modo, los autores sostienen que no existen diferencias en el ajuste emocional entre las personas superdotadas y no superdotadas; por tanto, si aparece desajuste en el primer grupo, deberíamos analizar otros factores y variables, no atribuyendo la presencia de desajuste psicológico exclusivamente a la superdotación.

Por el contrario, Nail y Evans (1997) sostienen que existe una difundida postura sobre el ajuste emocional de los superdotados donde éste es considerado inferior que el manifestado por

las personas no superdotadas. Mantienen que, a pesar de los numerosos años de investigación comparando el ajuste emocional de la población superdotada y no superdotada, no se ha conseguido romper con este estereotipo. Así, la segunda propuesta presenta a la *superdotación como un factor de riesgo* ante el desajuste psicológico, defendiendo, por tanto, que los niños superdotados son más vulnerables a padecer problemas de desadaptación frente a sus iguales no superdotados (Hollingworth, 1942; Roedell, 1984; Silverman, 1993a).

Ya en 1942 Hollingworth sugería que los niños altamente superdotados son propensos a los problemas de ajuste social y emocional, postura también apoyada por Roedell (1984). Pero es conveniente enfatizar que la perspectiva de vulnerabilidad apuntada por Hollingworth está vinculada a las personas extremadamente superdotadas y no a la población superdotada en general³.

Los defensores de esta opinión creen que los niños superdotados son más propensos a sufrir problemas y dificultades emocionales y sociales, particularmente durante la adolescencia y la vida adulta. Postulan que, como resultado de sus capacidades cognitivas, son más sensibles a los problemas interpersonales y experimentan grandes grados de alienación social y estrés frente a sus iguales.

Analizando ahora la evolución y situación actual de estas dos visiones de la superdotación y el ajuste psicológico, Neihart expone que, en el panorama estadounidense, históricamente una postura ha prevalecido sobre la otra, de modo que a finales de los 80 se consideraba que la superdotación incrementaba la vulnerabilidad frente al desajuste psicológico. Posteriormente, esta postura fue refutada por Terman y colaboradores (1925, 1935, 1947) en su investigación longitudinal, donde sugerían que las personas con una alta capacidad exhi-

3. En este sentido, se puede revisar el apartado 2.4. *Extremadamente superdotados* del capítulo tercero donde se aludía específicamente al grupo de personas excepcionalmente superdotadas como el grupo de riesgo desde el punto de vista socioemocional.

bían menos niveles de enfermedad mental y de problemas de ajuste que la media de la población⁴.

Según el autor, durante la década de los noventa hay estudios que apoyan ambos puntos de vista y los investigadores emplean una variedad de recursos para evaluar el impacto de la superdotación sobre el ajuste de los niños y adolescentes superdotados. Algunos examinan medidas globales como el autoconcepto; otros miden factores específicos conocidos por ser asociados tanto con el ajuste positivo como negativo, tales como la depresión, el estrés, la ansiedad, la competencia y ajuste social, el suicidio y los problemas de comportamiento.

3. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE AJUSTE EMOCIONAL Y OTRAS VARIABLES RELACIONADAS

En este apartado procedemos a la revisión de los estudios encontrados en la literatura especializada sobre la línea de investigación que aborda el estudio del ajuste socioemocional de las personas superdotadas. Hemos encontrado investigaciones interesadas en el análisis del ajuste psicológico propiamente dicho y otros que emplean medidas específicas que tradicionalmente se han asociado a niveles de desadaptación: desajuste social, depresión, ansiedad, trastornos psiquiátricos y problemas de comportamiento.

Para facilitar la exposición los distintos estudios examinados se agruparán en bloques temáticos:

- ▶ Ajuste emocional y superdotación.
- ▶ Autoconcepto, autoestima y superdotación.
- ▶ Depresión, ansiedad y superdotación.

- ▶ Ajuste social y superdotación.
- ▶ Trastornos psiquiátricos y superdotación.

3.1. Ajuste emocional y superdotación

El ajuste emocional es un constructo psicológico que hace referencia a *las diversas formas en que el individuo responde a las demandas del ambiente*. De este modo, las personas con un ajuste positivo son capaces de afrontar efectivamente las demandas que surgen en la vida cotidiana, mientras las que manifiestan tener un ajuste negativo poseen estrategias de afrontamiento inadecuadas o les faltan suficientes destrezas para afrontar el estrés. Por tanto, *el ajuste psicológico está estrechamente relacionado con el empleo de estrategias de afrontamiento para mantener un óptimo nivel de funcionamiento psicológico que permita alcanzar un equilibrio entre las necesidades internas del sujeto y las exigencias ambientales*. De este modo, el ajuste emocional es el resultado de un eficaz aprovechamiento de los recursos ambientales y psicológicos que el individuo tiene a su disposición.

Gallucci (1988), en su estudio con una muestra de 90 niños superdotados que participaban en un programa de enriquecimiento de verano, aplicó el CBCL (*Children's Behavior Checklist*). Los resultados de su investigación indican que los niños superdotados se encuentran ajustados psicológicamente e incluso pusieron de manifiesto que los niños con un CI de 150 no mostraron grandes niveles de psicopatología. Sus conclusiones no apoyan la premisa que sostiene que los niños altamente superdotados constituyen un grupo de riesgo mayor que los niños moderadamente superdotados a la hora de presentar problemas socioemocionales, contrariamente a la tesis propuesta en este sentido en el capítulo tercero.

4. Neihart (1999) comenta la incidencia que considera que tuvo en EEUU el desgraciado episodio difundido por los medios de comunicación sobre el suicidio de un joven superdotado en 1981. Según el autor, esto incrementó la conciencia de que las personas superdotadas pueden tener dificultades psicológicas. Fue en esta época cuando se acuñó la frase "*social and emotional needs of the gifted*" y, a partir de entonces, surge la investigación que atiende la evaluación del desajuste en los niños superdotados.

Galluci (1988, 1989) obtiene resultados que guardan relación con los obtenidos por Terman, proporcionando evidencia adicional sobre la tesis que postula que el funcionamiento psicológico de los niños superdotados es similar y que incluso pueden llegar a mostrar un desarrollo más avanzado que los niños de su misma edad cronológica. Asimismo, encuentra una incidencia de psicopatología similar en niños de inteligencia media y de inteligencia superior, obteniendo el mismo resultado cuando compara a sujetos de CI entre 136-140 y sujetos con un CI mayor de 150 (Galluci, 1989).

Resultados similares fueron obtenidos por Nail y Evans (1997), quienes compararon 115 adolescentes superdotados con 97 adolescentes no superdotados con la finalidad de determinar si los primeros diferían de los segundos con respecto a su percepción del ajuste emocional general, medido a través del *Emotional Symptoms Index* (ESI) ⁵.

Concluyeron que los jóvenes superdotados mostraron menores indicadores de desajuste psicológico frente a su grupo de iguales. Los autores afirman que estos resultados apoyan los hallazgos previos que suponen que, cuando existen diferencias en ajuste emocional entre adolescentes superdotados y no superdotados, los primeros obtienen mejores puntuaciones manifestando, por tanto, índices más bajos de desajuste emocional. Los resultados de este estudio sugieren que los síntomas de desajuste emocional no pueden ser atribuidos a la idiosincrasia de la superdotación, como ya apuntaban Grossberg y Cornell (1988), quienes en su estudio tampoco encuentran evidencias que apoyen que un elevado CI esté asociado con un pobre ajuste.

Richards, Encel y Shute (2003) estudian el ajuste emocional de 33 adolescentes superdotados y de 25 adolescentes no superdotados. El ajuste psicológico de los participantes

es medido a través de múltiples fuentes de información (informes de los padres, de los profesores y medidas de autoinforme de los propios participantes). Concluyen que no existen diferencias significativas entre ambos grupos en la variable ajuste psicológico cuando es medida a través de las informaciones dadas por los profesores así como por las medidas de autoinforme de los participantes en el estudio. Sin embargo, las medidas obtenidas a través de los informes de los padres muestran menores niveles de problemas de desajuste en el grupo de individuos superdotados.

Olszewski-Kubilius, Kulieke y Krasney (1988), en su revisión de la literatura sobre las dimensiones de personalidad de los individuos superdotados desde la etapa de Educación Infantil hasta la Educación Universitaria, concluyen que las diferencias se inclinan a favor de los superdotados cuando son comparados con personas no superdotadas. Del mismo modo, los estudiantes superdotados manifiestan bajos niveles de ansiedad y tienden a estar bien ajustados, mostrando pocos indicadores de desajuste psicológico.

En esta misma línea, Luthar, Zigler y Goldstein (1992) encuentran que los niños superdotados muestran un ajuste psicológico mayor que sus compañeros de edad. Entre los factores que pueden explicar estos resultados, los autores señalan la gran madurez cognitiva propia de las personas superdotadas, así como factores relacionados con la experiencia, tales como el poseer experiencias de éxito en el pasado. En este sentido, Beer (1991) también encuentra que el ajuste emocional de los niños superdotados es, generalmente, mejor que el de sus compañeros de edad. El autor considera que esto se debe fundamentalmente a que los niños superdotados poseen mayor flexibilidad mental, fortaleza o resistencia emocional, así como la habilidad de pensar positivamente o una fuerte tendencia

5. Es una escala del Self-Report of Personality (SRP-A) que pertenece al Behavior Assessment System for Children (BASC). El BASC es un instrumento que permite evaluar comportamientos adaptativos e inadaptativos desde distintas fuentes de información: padres, profesores y la percepción de los propios sujetos. Incluye Parenting Rating Scales (PRS), Teacher Rating Scales (TRS) y el Self-Report of Personality Adolescents Form (SRP-A). Concretamente, la escala del Emotional Symptoms Index (ESI) mide las siguientes dimensiones: estrés social, ansiedad, depresión, sentido de inadecuación, autoestima y autonomía/autoconfianza.

al optimismo disposicional, lo que contribuye a desarrollar un mejor ajuste emocional.

Reis y Renzulli (2004) sostienen que los estudiantes superdotados no presentan diferencias en ajuste emocional cuando son comparados con otros grupos de jóvenes de su misma edad. No obstante, enfatizan la importancia que adquieren las diversas situaciones a las que se tienen que enfrentarse los individuos de alta capacidad y que constituyen un riesgo desde el punto de vista socioemocional. Entre dichas situaciones señalan la ausencia de ambientes educativos que ofrezcan una respuesta adaptada a sus necesidades, así como la falta de apoyo social, escolar y familiar.

En nuestro país, Pérez y Domínguez (2000) encuentran que la muestra de adolescentes superdotados de su investigación no presentó graves problemas de personalidad ni de conducta. Del mismo modo, Pérez y Ancillo (2002) muestran resultados a favor de considerar a los jóvenes superdotados más sanos y mejor adaptados.

Neihart (1999), insiste en la necesidad de desmentir los *silogismos* existentes con respecto al ajuste emocional de las personas superdotadas. Revisaremos a continuación aquellos más relevantes que acuñan difundidas y erróneas deducciones:

- ▶ Si los niños superdotados experimentan mayores niveles de estrés como resultado de ser diferentes
- ▶ y los altos niveles de estrés llevan a experimentar una amplia variedad de problemas de salud,
- ▶ entonces los niños superdotados son propensos a desarrollar problemas de salud.

Otro silogismo en la línea discursiva del anterior tiene que ver con el desarrollo asincrónico. Según éste:

- ▶ Si los niños superdotados exhiben diferencias en algunos dominios del desarrollo
- ▶ y se cree que el desarrollo asincrónico es un factor etiológico de la psicopatología,
- ▶ entonces los niños superdotados se encuentran en riesgo de presentar trastornos psicopatológicos.

También existen otros silogismos relacionados con el *perfeccionismo* y con el *sentimiento de diferencia*, pero los estudios realizados basados en éstos no han sido apoyados por la investigación en cuanto a su presunción de presentar desajuste psicológico se refiere. Tal y como puede observarse en la lectura de los enunciados anteriores, estos silogismos conducen a las personas superdotadas de modo casi determinante a padecer problemas psicológicos que, lejos de ser ciertos, según han mostrado algunos estudios como los aquí revisados, son, cuando menos, aventurados y arriesgados.

3.2. Autoconcepto, autoestima y superdotación

Según Bermúdez (2003), el autoconcepto es la imagen o percepción que uno tiene de sí mismo. Así “lo que define distintivamente la imagen que cada uno tiene de sí mismo, el modo en que se percibe y valora como individuo, es el resultado de su experiencia personal de desarrollo; historia a la que él ha contribuido activamente haciendo uso de los recursos de que dispone para hacer frente y encontrar una respuesta adaptativa a las diversas situaciones que uno encuentra en su vida diaria” (Bermúdez, 2003, p. 257).

Propone el autor que el autoconcepto es, por tanto, el conjunto de creencias estables que presentan las personas acerca de sus cualidades y características personales ⁶.

6. Hemos optado por asumir matices diferenciales entre el autoconcepto y la autoestima. En este sentido, el autoconcepto tiene una dimensión más descriptiva y holista, mientras que la autoestima supone una dimensión más valorativa. Aunque somos conscientes de que la línea entre un constructo y otro resulta difícil de esclarecer, consideramos que se trata de dos constructos psicológicos distintos. No obstante, en la revisión de la literatura en torno al tema en el ámbito de estudio de la superdotación hemos encontrado que la mayoría de los autores confiere una dimensión básicamente valorativa al autoconcepto. Por tanto, cuando exponemos las conclusiones más relevantes de los estudios reseñados presentamos también la dimensión valorativa que los autores dan al autoconcepto.

Algunos estudios muestran que no existen diferencias significativas entre el autoconcepto de las personas superdotadas y el resto de la población (Maddux, Scheiber y Bass, 1982; Tong, Yewchuk 1996; Pérez y Domínguez, 2000).

Sin embargo, otras investigaciones señalan que las personas superdotadas parecen mostrar un autoconcepto más positivo que el resto de la población (Colangelo y Pflieger, 1978; Olszewski, Kulieke, y Willis, 1987; Chan, 1988; Janos, Fung y Robinson, 1985; Hoge y Renzulli, 1993; Pyryt y Mendaglio, 1994; Ablard, 1997; McCoach y Siegle, 2003). Dentro de este grupo, hay estudios que se centran en dimensiones concretas del autoconcepto. Así, tanto Pyryt y Mendaglio (1994) como McCoach y Siegle (2003) estudian las diferencias entre el autoconcepto académico de los estudiantes superdotados y estudiantes no superdotados, concluyendo que el autoconcepto académico es más positivo en el caso de los estudiantes superdotados.

Por último, un tercer grupo de estudios concluye que los estudiantes superdotados muestran autoconceptos más bajos (Silverman, 1993a; Lea-Wood y Clunies-Ross, 1995; Juárez Ramos, 1997). Por su parte, Silverman (1993a) plantea que la intensa sensibilidad y elevado perfeccionismo de los niños y jóvenes superdotados facilita su tendencia a considerar que los demás son muy críticos y exigentes con ellos, por lo que pueden llegar a generar autoconceptos negativos de sí mismos.

En el panorama español, Juárez (1997), en una investigación realizada con un grupo de alumnos superdotados sobre el autoconcepto y las estrategias de aprendizaje, mantiene que el alumnado superdotado tiene un menor autoconcepto general y, sin embargo, manifiesta un mayor autoconcepto académico que el resto del alumnado, encontrando resultados similares en esta última dimensión a los apuntados por McCoach y Siegle (2003).

Otras investigaciones han examinado la variable autoconcepto en población superdotada sin realizar estudios comparativos con el resto de la población. En este grupo encontramos la

investigación de Lewis y Knight (2000), quienes pretenden analizar en su estudio el efecto del sexo y del nivel escolar en el autoconcepto de los estudiantes superdotados intelectualmente. Los resultados obtenidos en su investigación muestran que existen diferencias significativas entre las respuestas de hombres y mujeres ante las subescalas de ansiedad, comportamiento y estatus escolar e intelectual, e indican que las mujeres puntúan significativamente más alto que los hombres en las dimensiones de comportamiento, estatus escolar e intelectual, mientras que, en la dimensión de ansiedad, los hombres puntúan más alto que las mujeres. Por tanto, los resultados de este estudio apoyan la postura que defiende que las diferencias en función del sexo aparecen en dimensiones específicas del autoconcepto, mientras que éstas no son necesariamente observadas en la puntuación general global.

Por su parte, Pérez y Domínguez (2000), en un estudio realizado en la Comunidad de Madrid, encontraron que en la muestra de adolescentes de alta capacidad éstos manifestaban tener un buen concepto de sí mismos.

Del mismo modo, Luscombe y Rieley (2001) encuentran diferencias según el sexo en el autoconcepto de hombres y mujeres superdotados. Concluyen que los hombres tienen puntuaciones más elevadas en las medidas globales de autoconcepto.

Neihart (1999), en su revisión de esta variable, afirma que el tipo de educación afecta al autoconcepto que posee el niño superdotado. Así, revisa varios estudios que proponen que los estudiantes sobredotados que están separados a tiempo completo de su grupo de iguales presentan niveles más bajos de autoconcepto que los que están inmersos en opciones a tiempo parcial (Chan, 1988; Feldhusen, Sayler, Neilsen y Kolloff, 1989).

Consideramos que, probablemente, el hecho de estar separados durante toda la jornada escolar de su grupo de iguales no favorece las interacciones sociales del niño superdotado con el resto de los niños. De este modo, si las relaciones sociales no son satisfactorias, la au-

toestima y satisfacción vital del niño o adolescente superdotado pueden resultar dañadas.

A continuación pasaremos a revisar los escasos estudios sobre autoestima y superdotación a los que hemos tenido acceso.

La autoestima es el valor que el individuo da a la imagen o concepto que tiene de sí mismo; tal y como su nombre indica, está estrechamente relacionada con la “estima” que el sujeto se tiene o se da a sí mismo. Así, con respecto al concepto de autoestima, Bermúdez apunta que “las personas necesitan sentirse satisfechas consigo mismas y se esfuerzan por lograr y mantener una imagen positiva de sí mismas y valorada por los demás.” (2003, p. 287).

Hay investigaciones que sostienen que las personas superdotadas poseen una autoestima más baja que el resto de la población. Así, Lea-Wood y Clunies-Ross (1995) aplicaron comparativamente The School Form of the Coopersmith Self-Esteem Inventory⁷ a una muestra compuesta por 81 participantes superdotados y 77 participantes no superdotados. Sus resultados mostraron que las personas no superdotadas puntuaban significativamente más alto en autoestima total y social frente al grupo de personas superdotadas en todos los niveles de edad.

También hemos encontrado referencias en la revisión de la literatura de aquellos que defienden que la sobredotación por sí misma no se encuentra asociada a bajos niveles de autoestima (Olszewski-Kubilius, 1997).

3.3. Depresión, ansiedad y superdotación

Quisiéramos hacer aquí también una breve referencia a las relaciones entre superdotación, depresión y ansiedad, dado que, en muchas ocasiones, para explorar el ajuste psicológico de las personas superdotadas se toman como

referencia variables relacionadas, entre ellas la depresión y la ansiedad.

Así, según Neihart (1999), durante las décadas de los 80 y los 90 se empiezan a examinar indicadores específicos de ajuste positivo frente a medidas globales de ajuste en niños superdotados, siendo apreciable esta tendencia en la actualidad (Scholwinski y Reynolds, 1983; Kaiser y Berndt, 1985; Neihart, 1991; Baker, 1995; Jackson, 1998; Parker y Adkins, 1995; Parker, 1996, 2000; Little, 2002).

Las investigaciones centradas en el estudio de la variable depresión en personas superdotadas concluyen que los superdotados muestran niveles similares e incluso menores en dicha variable frente a los resultados mostrados por sus iguales no superdotados (Kaiser y Berndt, 1985; Neihart, 1991; Baker, 1995; Parker, 1996). En este sentido Richards, Encel y Shute (2003) encontraron en su estudio comparativo sobre ajuste emocional entre adolescentes superdotados y no superdotados menores síntomas depresivos en el primer grupo. Por tanto, no hay apoyo empírico suficiente para defender que los niños y adolescentes superdotados sean más vulnerables a padecer este trastorno psicológico.

Sin embargo, según Webb, Meckstroth y Tolan (1982), las personas superdotadas parecen ser más propensas a mostrar signos de depresión, particularmente si no han recibido el apoyo necesario desde el punto de vista emocional. Por esta razón, según el autor, los programas educativos que atienden las necesidades socioemocionales de los niños y adolescentes superdotados favorecen la disminución de este tipo de problemas.

Con respecto a la variable ansiedad, Dirkes (1983) sostiene que las personas superdotadas muestran mayores niveles de ansiedad y propone que la ansiedad de los niños superdotados es proporcional a la aceptación que ellos reciben de sus capacidades excepciona-

7. Este instrumento permite obtener una medida de la autoestima del sujeto en diferentes facetas de su vida. Coopersmith, S. (1967)

les así como de las habilidades de afrontamiento que utilizan. Asimismo, sugiere que la ansiedad se acentúa y cobra mayor protagonismo durante la adolescencia; esta postura también es compartida por otros investigadores como Neihart (1991) y Tong y Yewchuck (1996). En la investigación de estos últimos se encontraron mayores niveles de ansiedad en el grupo de individuos superdotados frente a los no superdotados en una muestra de estudio de adolescentes.

No obstante, Neihart (1999) afirma que, actualmente, la investigación empírica no ha demostrado que la ansiedad sea un problema mayor en el caso de los niños superdotados. Según el autor, cuando los factores específicos asociados con el desajuste son estudiados, los resultados de las investigaciones empíricas son más consistentes y encuentran que los superdotados intelectualmente están al menos tan bien ajustados como sus iguales. Por su parte, Neihart (1991), en su investigación sobre este ámbito de estudio, comparó adolescentes no superdotados con adolescentes superdotados inscritos en programas de enriquecimiento de verano y adolescentes superdotados que no participan en estos programas. Sus resultados muestran que no existen diferencias significativas entre los grupos estudiados con respecto a la variable ansiedad. Del mismo modo, Scholwinski y Reynolds (1985), en un amplio estudio, muestran que los niños sobredotados presentan índices más bajos de ansiedad.

Por tanto, de la exposición anterior puede deducirse que, en la actualidad, no existe consenso acerca de la relación entre superdotación y ansiedad; es, por tanto, necesario seguir profundizando en las relaciones y asociaciones existentes entre ambas variables.

3.4. Ajuste social y superdotación

Algunos investigadores analizan el ajuste psicológico de los niños y adolescentes de alta capacidad a través del empleo de medidas relacionadas con el ajuste social, constructo psi-

cológico que examina la calidad de las relaciones que el individuo mantiene con aquellos que le rodean, los recursos o estilos de afrontamiento en la interacción social y, finalmente, su nivel de integración o adaptación social. Dentro de este campo de estudio encontramos diversas subdimensiones de medida, entre las que destacan el estatus social o posición social que ocupa un individuo en un grupo en cuanto a su aceptación o rechazo se refiere; las habilidades de afrontamiento social en el manejo de los conflictos e intercambios sociales; o la competencia social percibida, conjunto de recursos y habilidades sociales que el individuo despliega en sus relaciones sociales.

La revisión de la literatura refiere diversos investigadores interesados en el estudio del ajuste social de las personas superdotadas (Ludwing y Cullinan, 1984; Seeley, 1984; Barnett y Fiscella, 1985; Janos, Fung y Robinson, 1985; Janos, Marwood y Robinson, 1985; Cross y Coleman, 1988; 1995; Chan, 1988; Lupowski, 1989; Dauber y Benbow, 1990; López, 1991; Gross, 1993; Swiatek, 1995; Alonso y Benito, 1996; Galloway y Porath, 1997; Rimm, 2002; Preuss y Dubow, 2004).

Sintetizando las posturas existentes al respecto hemos encontrado algunos estudios que defienden que los niños superdotados manifiestan un mayor y mejor ajuste social, mientras otras aluden a la existencia de subgrupos dentro de la población superdotada que muestran mayores dificultades en ajuste social y variables afines.

En la primera línea de estudio, Barnett y Fiscella (1985) demuestran en su estudio que los niños superdotados presentan habilidades sociales más avanzadas. Sin embargo, defendiendo la segunda postura encontramos estudios como el de Alonso y Benito (1996), quienes concluyen que los participantes superdotados de su estudio manifiestan niveles de inadaptación social desde tempranas edades, siendo más acusadas las dificultades durante el período de la adolescencia.

Preuss y Dubow (2004) compararon el ajuste social de los niños superdotados y no super-

dotados a través de las valoraciones de sus profesores. Éstos manifiestan que los niños superdotados presentan un ajuste social y escolar superior al de sus compañeros de edad. En nuestro país, López (1991) encuentra que el grupo de estudiantes superdotados manifiesta estar integrado socialmente y presenta menos indicadores de marginación y rechazo social que el grupo de inteligencia media.

Según Rimm (2002), existen estudios que comparan el ajuste social de los estudiantes moderadamente superdotados y estudiantes extremadamente inteligentes, concluyendo que los problemas en la aceptación social es una notable dificultad para aquellos niños que presentan una inteligencia excepcional. Del mismo modo, proponen que los jóvenes superdotados que no son acelerados curriculamente tienen grandes dificultades para encontrar amigos y compañeros de su edad, muy probablemente porque su pensamiento y experiencia están demasiado lejos de la norma respecto a su grupo de pares.

Por su parte, Gross (1993) encuentra que la mayoría de las personas dotadas con un CI de 160 sienten un gran aislamiento social en su clase y que la mayor parte de ellas están continuamente “manipulando” su comportamiento social para satisfacer las expectativas y demandas del grupo de iguales, lo que les ayuda a sentirse más integradas socialmente en el grupo-clase. De este modo, entre las dimensiones de estudio relacionadas con la competencia social de las personas superdotadas han sido estudiados diversos aspectos, como las estrategias que utilizan para camuflar su superdotación como medio de obtención de aprobación social.

Por tanto, la investigación empírica pone de manifiesto que la población de alta capacidad es diversa en lo que a competencia social se refiere. Como los estudios precedentes ilustran, que los estudiantes superdotados tengan las habilidades sociales necesarias para afrontar las demandas de su vida va a depender de factores adicionales, entre ellos los propuestos por Neihart (1999), quien subraya la importancia del dominio específico del talento, el grado de superdo-

tación y la percepción de sus características personales, entre otros.

Por otro lado, es frecuente estudiar la incidencia de problemas de comportamiento o de conducta a la hora de analizar el ajuste o adaptación social de los niños y adolescentes. En este sentido, varios investigadores han estudiado los comportamientos desviados como una medida de la incidencia y naturaleza de la estabilidad emocional de los niños de alta capacidad. Seeley (1984) encuentra que la frecuencia de estos comportamientos es más baja en los superdotados que en el resto de la población adolescente. También Ludwig y Cullinan (1984) observaron que los estudiantes superdotados tienen menos problemas de conducta que sus compañeros de clase.

3.5. Trastornos psiquiátricos y superdotación

Algunos investigadores han estudiado el bienestar psicológico de los niños y adultos superdotados examinando la incidencia de los trastornos psiquiátricos en esta población, pero la mayoría de estos estudios se han centrado en la etapa adulta (Neihart, 1999). En este sentido, Garner (1991) analiza las relaciones entre desórdenes alimenticios e inteligencia, postulando que ser superdotado puede favorecer la vulnerabilidad a padecer desórdenes alimenticios, especialmente durante la adolescencia. Apunta que el temprano etiquetado del niño como superdotado puede incrementar las expectativas parentales de realización, contribuyendo al desarrollo de comportamientos perfeccionistas. El perfeccionismo, la competitividad y las altas expectativas de realización que son características citadas en las personas superdotadas son, por otro lado, consideradas como factores de riesgo en el campo de los desórdenes alimenticios.

En estudios interesados por otros desórdenes psiquiátricos se encuentran resultados diferenciales. Tal es el caso del realizado por Parker (1996), quien encuentra que los estudiantes con talento matemático puntúan signi-

ficativamente más bajo en *The Brief Symptom Inventory* (BSI), excepto en la escala obsesivo-compulsiva.

Desde otra línea de investigación en el ámbito de estudio de los trastornos psiquiátricos, encontramos aquellos estudios que examinan la relación entre el talento artístico y los trastornos del humor en población adulta (Neihart, 1999). Los resultados de estos estudios defienden la existencia de altos niveles de depresión, trastorno maníaco-depresivo y suicidio en adultos con elevados niveles de creatividad, así como en escritores y artistas ⁸.

No obstante, es conveniente subrayar que las asociaciones entre trastornos psiquiátricos y creatividad han sido encontradas en adultos muy creativos y no pueden ser generalizadas a la población superdotada dado que, tal y como se puso de manifiesto en el capítulo primero ⁹, aunque la creatividad es una de las características de las personas superdotadas, la superdotación es un concepto de mayor amplitud y comprende la presencia de otras características ya analizadas en este capítulo ¹⁰.

3.6. Consideraciones finales

Como síntesis de los estudios y aspectos trabajados en este apartado hemos encontrado resultados contradictorios que nos llevan a pensar que no existe una relación causa-efecto entre superdotación y psicopatología o desajuste psicológico. Por tanto, no existe suficiente apoyo empírico para sostener que las personas superdotadas presenten mayores niveles de desajuste emocional que el resto de

la población. No obstante, sí consideramos que sus especiales características, así como su riesgo de rechazo social, en ocasiones, pueden constituir un peligro potencial a la hora de manifestar dificultades socioemocionales.

Si analizamos las semejanzas y diferencias entre la primera postura en torno al ajuste psicológico de las personas de alta capacidad (factor de protección) y la segunda propuesta (factor de riesgo), se observa que ambas guardan una similitud desde el punto de vista teórico-conceptual, pues las dos defienden que las capacidades cognitivas diferenciales son el resultado de un mejor o peor ajuste emocional, de forma que ambas enfatizan la importancia de las diferencias en el ámbito cognitivo de la persona superdotada para explicar su ajuste o bienestar psicológico y afectivo.

Sin embargo, consideramos que ambas tesis pueden resultar incompletas, pues descuidan las peculiaridades y diferencias en el ámbito social, emocional y moral, características en las personas superdotadas. Estas últimas son claves tanto en su desarrollo social y afectivo como en la gestación de su autoconcepto. Así, proponemos que tal vez sea aconsejable valorarlas cuando se trate de indagar en cómo la superdotación influye en el ajuste emocional, pues no conviene reducir la superdotación a las diferencias en el ámbito de la cognición, tal y como se puso de manifiesto en el capítulo segundo, apartado 3. *Características sociales, emocionales y morales de las personas superdotadas descritas en la literatura.*

Posicionarse de un lado o de otro es empresa arriesgada, pues la superdotación puede comportarse en ocasiones como un factor de pro-

8. Estas investigaciones ponen de manifiesto que la inestabilidad del humor o labilidad emocional, ciertos tipos de procesamiento de la información, como sucede con el pensamiento translógico y la tolerancia de la irracionalidad son tres características comunes tanto en la alta producción creativa como en algunos desórdenes psiquiátricos. Pero tal vez una de las más interesantes conclusiones en los hallazgos de los estudios clínicos es que existen similitudes entre los procesos de pensamiento de maníacos, psicóticos y personas altamente creativas, como el pensamiento translógico, que es un tipo de procesamiento de la información en el cual los procesos de pensamiento trascienden las formas comunes del pensamiento lógico formal.

9. Capítulo primero: *Marco conceptual de la superdotación*, concretamente en el apartado 3: *Modelos de estudio de la superdotación*.

10. Entre estos rasgos distintivos propios del individuo superdotado se encuentran la presencia de un nivel de inteligencia por encima de la media de la población, en términos psicométricos alrededor de 130 de CI, un perfil característico que tiene que ver con curiosidad y facilidad para aprender, un procesamiento de la información más rápido y avanzado y un perfil característico desde el punto de vista social, emocional y moral (perseverancia, perfeccionismo, sensibilidad e intensidad emocional, elevado sentido de la justicia, devoción a la verdad, idealismo e inconformismo).

tección, favoreciendo entonces un mejor manejo del estrés y de los conflictos intra e interpersonales debido a una mayor competencia emocional. Esta mayor habilidad en el dominio afectivo se encuentra en rasgos diferenciales de las personas superdotadas, entre los que destacan la empatía, la sensibilidad e intensidad emocional, así como el altruismo, el elevado sentido de la justicia y la responsabilidad social. Pero, en otras circunstancias, puede convertirse en un factor de riesgo, pues qué duda cabe que la posibilidad de ser rechazado por esta diferencia en la etapa infantil y adolescente plantea en sí misma un riesgo de padecer dificultades de ajuste socioemocional. La probabilidad de que la persona superdotada pueda sentir rechazo por sus diferencias será abordada en mayor profundidad en el apartado 4. *Modelo explicativo de las dificultades del adolescente superdotado en la integración de la superdotación en el concepto de sí mismo.*

Por tanto, consideramos que ambas posturas encierran parte de verdad y la solución no parece estar en apostar por una de ellas en detrimento de la otra, sino en considerar la interacción conjunta de ambas para plantear un modelo comprensivo y explicativo de la superdotación y de su influencia en el ajuste emocional ¹¹.

4. PRINCIPALES DIFICULTADES DE LOS SUPERDOTADOS EN LA DEFINICIÓN DE SU IDENTIDAD Y AUTOCONCEPTO DURANTE LA ETAPA ADOLESCENTE

Este apartado pretende indagar en el estudio de las posibles dificultades que pueden encontrar las personas superdotadas en la defi-

nición de la identidad y en la configuración de su autoconcepto durante el período adolescente. En primer lugar, hacemos una breve revisión de los cambios que acontecen durante la adolescencia, así como de la importancia de la configuración de la identidad a lo largo de este período.

Posteriormente, procedemos a la exposición de las principales dificultades que, según la literatura, pueden aparecer en las personas superdotadas en la definición de su identidad.

Finalmente, presentamos una propuesta de trabajo, un modelo explicativo de las dificultades del adolescente superdotado en la integración de la superdotación en el concepto de sí mismo.

4.1. Adolescencia, identidad y superdotación

“Pues en realidad en la jungla social de la existencia humana no se da una sensación de estar vivo si no se tiene un sentimiento de identidad.” (Erikson, 1980).

La adolescencia ha sido descrita por los especialistas como una fase crítica del desarrollo que tiene gran relevancia para la configuración de la personalidad adulta. Podríamos considerarla como la etapa en la que tienen lugar una serie de cambios físicos, cognitivos, emocionales y sociales que propician en el adolescente la aparición de determinados comportamientos característicos de este período.

Durante la adolescencia, el individuo centra sus reflexiones en sí mismo, autoevaluándose desde el punto de vista de los demás en tres grandes esferas: la inteligencia, el aspecto físico y la personalidad. Se produce el fenómeno conocido con el nombre de *audiencia imaginaria* ¹², donde el adolescente anticipa las va-

11. Con esta finalidad se propone un modelo teórico comprensivo del ajuste emocional de los adolescentes superdotados, que puede consultarse en el apartado 5.2. *Ajuste socioemocional e integración de la condición de superdotado en el concepto de sí mismo: propuesta de un modelo.*

12. Eldkind (1970) mantiene que el adolescente se siente el centro del mundo y que tiene la sensación de que todo gira en torno a sí mismo, incluso la mayor parte de las reacciones de los demás. De este modo, describe el fenómeno de la audiencia imaginaria, donde el adolescente actúa ante una audiencia permanente, aunque esto sea en sentido figurado, pues, en realidad, dicha audiencia no es real sino imaginaria.

loraciones que los demás hacen respecto a él. Este aspecto se convierte en una amenaza potencial, pues las valoraciones dependerán asimismo de sus autovaloraciones. Por tanto, es probable que, si el adolescente siente aprecio y estima por sí mismo, pensará que los demás también le aprecian, pero si, por el contrario, se minusvalora, creará que los demás también lo hacen. Por tanto, es factible que si un superdotado se ha sentido rechazado durante su infancia, llegada la adolescencia esta sensación se incrementa, al anticipar las reacciones de los demás, e incluso provocar que tenga lugar el fenómeno de la *profecía autocumplida*, verificándose así sus propias predicciones.

El gran desafío al que se enfrenta el adolescente durante esta etapa es la *definición de su identidad*. Este reto consiste principalmente en integrar los distintos aspectos que definen al individuo en una identidad que sea coherente y representativa de la unicidad de la persona (Stassen y Thompson, 1997). En palabras de un clásico de referencia en el estudio de la identidad, la construcción y conformación de la identidad de un individuo es un proceso psicosocial propio de la adolescencia (Erikson, 1977). De esta premisa no debe deducirse que el proceso de formación de la identidad sea exclusivo del período adolescente, pues, desde el punto de vista evolutivo, tiene lugar a lo largo de toda la vida, si bien es cierto que se manifiesta con mayor intensidad durante esta etapa.

Según Marcia (1980), el establecimiento y definición de la identidad atraviesa cuatro fases; la configuración de cada una de ellas se basa en la aparición o no de la crisis y en la asunción o no de un compromiso con una ocupación e ideología. Distingue las siguientes fases:

- ▶ **Difusión de identidad:** el adolescente no manifiesta compromiso con ideologías, creencias y formas de ser características.
- ▶ **Identidad establecida prematuramente:** aquí el adolescente está comprometido con determinados valores e ideologías, llevado quizá en gran parte por las elecciones de otros.

▶ **Moratoria:** período caracterizado por la experimentación de diversos roles con la finalidad de definir qué clase de persona va a ser y cuál va a ser su identidad. En esta etapa el individuo se encuentra en crisis.

▶ **Logro de identidad:** la persona resuelve la crisis precedente y finalmente se haya fuertemente comprometida con unos ideales y valores, asumiendo un estilo de vida característico. Es el estado más avanzado en el desarrollo de la identidad.

En la configuración de la identidad personal, el grupo de compañeros y de amigos adopta un papel fundamental y, por tanto, resulta de indiscutible relevancia. El proceso de desvinculación de la unidad familiar deja un vacío emocional que suele ser compensado con el apoyo de los iguales (Coleman, 1985). Así, el adolescente va a necesitar compartir con sus coetáneos sus angustias, preocupaciones, nuevas experiencias, conflictos y dificultades. Por tanto, aquellos adolescentes que tienen escasas interacciones con su grupo de iguales se van a enfrentar a este proceso con un mayor sentimiento de soledad y con un menor apoyo social por parte de los iguales, con las dificultades socioemocionales que ello conlleva.

Según Erikson (1980), los adolescentes pueden ser bastante intolerantes y crueles en cuanto a la exclusión de otros niños y jóvenes que manifiestan diferencias. Si un niño superdotado, debido a sus diferencias con respecto a este atributo, ha mostrado a lo largo de su infancia problemas en sus relaciones sociales, éstos podrían acrecentarse al entrar en la etapa adolescente, favoreciendo entonces la aparición de dificultades en la formación de su identidad psicosocial. Asimismo, este comportamiento puede verse reforzado de forma retroactiva, pues los adolescentes inseguros eluden frecuentemente las relaciones interpersonales y adquieren una profunda sensación de aislamiento y soledad (Erikson, 1980). Todo esto contribuye a crear una compleja y difícil espiral, donde el individuo sufre y limita su propio desarrollo y bienestar personal.

Del mismo modo, en la adolescencia acontecen importantes cambios en el *autoconcepto* o *con-*

cepto de sí mismo. El autoconcepto es la percepción que el individuo tiene de sí mismo, por tanto, es el conjunto de representaciones que sobre sí mismo tiene una persona, que incluye diversas dimensiones: físicas, psicológicas, sociales, emocionales y morales. En la configuración del autoconcepto, los demás también tienen un importante protagonismo, pues éste se genera tanto a partir de las propias expectativas como a través del *feedback* que los demás devuelven de esa imagen de uno mismo.

Asimismo, en la formación del autoconcepto se aprecian dos dimensiones: la estabilidad y la valoración positiva de la imagen que el individuo tiene de sí mismo.

La doble función que tiene el autoconcepto que uno tiene de sí mismo (organizadora de la propia experiencia y facilitadora de la predicción de la conducta propia y de aquellos con los que nos relacionamos) justifica que el individuo sienta la necesidad y se esfuerce por mantener una imagen de sí mismo segura, fiable, cohesionada (Necesidad de Consistencia Personal) y, a la vez, positiva y con la que pueda sentirse a gusto y satisfecho (Necesidad de Valoración Positiva y Autoestima). (Bermúdez, 2003, p. 284-285).

Por tanto, el adolescente necesita ir adoptando una imagen segura de sí mismo, valorada y estimada tanto por él como por los que le rodean, contribuyendo ambos aspectos a favorecer su bienestar psicológico y social.

Finalmente, una vez revisados de forma muy somera los aspectos fundamentales que inciden en la configuración del autoconcepto, así como las principales fases del proceso de desarrollo y establecimiento de la identidad, entendida ésta como un proceso psicosocial, a continuación se analizan las dificultades más significativas con las que puede encontrarse el individuo superdotado.

4.2. Dificultades de los superdotados en la definición de su identidad

Los adolescentes superdotados pueden experimentar dificultades en la formación de su

identidad (Swiatek, 1995). Para poder explicar claramente cuáles son los distintos problemas que suelen encontrar los superdotados es necesario analizar también las causas que están incidiendo en la aparición o mantenimiento de dichos problemas.

En este sentido, la fase de *moratoria* es proclive a la aparición de dificultades para los adolescentes superdotados, pues frecuentemente aparece una intensa ansiedad y temor ante las decisiones académicas, en función de las múltiples opciones profesionales. Debido a que los superdotados tienen multiplicidad de talentos e intereses, la etapa de moratoria psicosocial adolescente merece especial consideración, pues puede condicionar la identidad de los superdotados, apareciendo indefinición o confusión de identidad (Pérez y Domínguez, 2000).

La fase de *difusión de identidad* puede verse intensificada ya que, al no tener normalmente referente de un grupo de iguales con sus mismas características y peculiaridades, aparecen obstáculos a la hora de asumir su yo adulto. La difusión de identidad según Erikson supone una dolorosa consciencia de las discrepancias existentes entre la propia autoimagen y la imagen ante los ojos de los demás.

Otra posible problemática la constituye la construcción de una *identidad negativa*, es decir, basada en identificaciones y comportamientos que durante determinadas fases del desarrollo se han mostrado como los menos aconsejables y los más indeseables, pero que resultan ser los más reales (Erikson, 1980). Estos pueden derivar en comportamientos antisociales y aislamiento social.

No obstante, consideramos que las dificultades más significativas que puede encontrar la persona superdotada en la construcción de su identidad tienen que ver con la definición de su autoconcepto y, más concretamente, con la *integración de su condición de persona superdotada en su autoconcepto general*. En este proceso tiene lugar la aparición de una serie de comportamientos y actitudes en el adolescente superdotado que, con fre-

cuencia, están íntimamente relacionados con esconder, ocultar y negar el talento y la superdotación; este proceso constituye en sí mismo una estrategia o mecanismo para la obtención de la aceptación social. Este proceso y los aspectos vinculados al mismo serán analizados en el siguiente apartado.

4.3. Modelo explicativo de las dificultades del adolescente superdotado en la integración de la superdotación en el concepto de sí mismo

A continuación se presenta un modelo explicativo de las dificultades que encuentran los adolescentes superdotados en la integración de la superdotación en el concepto de sí mismo. Como se tendrá oportunidad de ver más adelante, estas dificultades están directamente relacionadas con su tendencia a negar y ocultar su superdotación para obtener la aceptación social del grupo de pares.

El modelo consta de varias dimensiones:

- ▶ Ocultación y negación de la superdotación.
- ▶ Miedo y rechazo a la diferencia.
- ▶ Desajuste entre su imagen como individuo superdotado y el estereotipo o imagen de cómo son las personas superdotadas.
- ▶ Mecanismo de camuflaje de la superdotación.

4.3.1. Ocultar y negar la superdotación como forma de obtención de la aceptación social

Según Silverman (1990), Hollingworth consideraba que muchos de los niños altamente superdotados tendían a ser solitarios en el juego y en su interacción social con el resto de los niños de su edad. Según la autora, el motivo fundamental de este comportamiento no residía en que los niños fueran poco sociables, sino en el hecho de que, cuando se relacionaban con otros iguales, eran rápidamente frus-

trados y las consecuencias negativas que de ello se derivaban les llevaba a adoptar comportamientos más solitarios y, en definitiva, más defensivos.

Del mismo modo, propone que existen diferencias entre el nivel de inteligencia y el comportamiento social manifestado en relación con el grupo de referencia de edad. Así, apunta que los niños con un CI de alrededor de 170, situados, por tanto, dentro del grupo de los niños excepcionalmente dotados, mostraban intereses y prácticas lúdicas poco comunes, mientras que los niños con un CI de 130-145, en líneas generales, tendían a mostrar los mismos intereses que el resto de los niños de su edad. Concluye que una de las razones para que los niños moderadamente superdotados se adaptaran al ocio y el tipo de juego característico de su grupo de iguales no superdotados era que buscaban la aceptación social de sus compañeros de edad.

En este sentido, Swiatek (1995) y Swiatek y Dorr (1998) plantean en su investigación que los niños superdotados utilizan cinco estrategias de afrontamiento relacionadas con la negación de la superdotación. Los autores desarrollan el instrumento The Social Coping Questionnaire (SCQ) para identificar y evaluar las estrategias de afrontamiento social típicamente usadas por adolescentes superdotados: *negación de la superdotación* (hace referencia a restar valor a su verdadera capacidad expresando que su habilidad no es realmente tan buena); *enfaticar la popularidad* (este aspecto es manifestado por aquellos estudiantes que reconocen y enfatizan la importancia de la popularidad); *aceptación de los iguales* (aquí se centran en la medida del impacto percibido de la superdotación sobre las relaciones sociales); *interacción social* (se extiende sobre aquellos estudiantes que se envuelven en actividades extracurriculares); y *ocultación de la superdotación* (ocultando su inteligencia, incluso con la manipulación de su puntuación en los test de inteligencia).

Por otro lado, los autores realizan una revisión de las investigaciones que exploran las estrategias con las que los adolescentes superdo-

tados hacen frente a sus dificultades sociales, al rechazo o a la desaprobación social. Sus conclusiones muestran que, en primer lugar, suelen minimizar la visibilidad de la superdotación, no compartiendo información acerca de sus habilidades y utilizando un vocabulario menos sofisticado y más cercano al utilizado por su grupo de iguales.

La segunda estrategia que utilizan los participantes de dicha muestra es la negación de la superdotación que, además, resulta ser, por otro lado, la más frecuente. Esta estrategia, como tendremos oportunidad de valorar en los mecanismos de camuflaje de la superdotación¹³, les puede llevar a tratar de convencer no sólo a los demás, sino también a sí mismos de que no son superdotados.

En tercer lugar encontramos la negación del rechazo social, siendo muy común, según los autores, que los adolescentes superdotados racionalicen o intelectualicen, como mecanismo de defensa, sus reacciones cuando perciben rechazo social.

Finalmente, en esta revisión de la literatura, Swiatek pone de manifiesto que normalmente los adolescentes superdotados se ven envueltos en múltiples actividades extracurriculares. Este espacio les permite enfatizar las similitudes con los demás niños superdotados e incrementar su sentido de pertenencia. En este sentido, podemos afirmar que hemos podido comprobar este hecho en nuestra propia experiencia personal en el trabajo y contacto con adolescentes superdotados que pertenecen a asociaciones o grupos de trabajo extracurricular. Por tanto, desde su propuesta, una de las formas de prestar apoyo socioafectivo a los estudiantes superdotados y talentosos, particularmente durante la etapa adolescente, es incitarles a participar en grupos extracurriculares de superdotados, donde el joven de alta capacidad aprenda a va-

lorar su talento y construya un autoconcepto y una identidad sanos y positivos.

En cuanto a las relaciones entre ocultación de la superdotación y género, Swiatek y Dorr (1998) encuentran que las niñas superdotadas son más propensas que los chicos a negar sus altas capacidades y suelen mostrar mayores niveles de socialización, como cabría esperar según la exposición anterior. Consideran que, aunque socioculturalmente se han experimentado cambios y avances en cuanto a los estereotipos de género, éstos siguen existiendo y todavía tienen una influencia importante para el alcance del éxito en el caso de las mujeres de alta capacidad.

Como mencionábamos con anterioridad, hemos revisado las estrategias de afrontamiento que plantea Swiatek y, además, hemos incluido otros mecanismos que creemos pueden ampliar su propuesta. Con esta finalidad, hemos construido un instrumento que pretende evaluar si existe negación de la superdotación en la definición del autoconcepto general en el adolescente superdotado. La estructura teórica del instrumento, así como sus propiedades psicométricas serán expuestas en el capítulo sexto: *Análisis de Datos I*.

Con este instrumento se miden aspectos relacionados con las estrategias que utiliza el adolescente superdotado para negar u ocultar su talento, así como los principales motivos que pueden llevar al adolescente a negar su condición de superdotado¹⁴.

4.3.2. La negación de la superdotación por miedo y rechazo a la diferencia

El adolescente superdotado puede promover comportamientos vinculados a la negación de

13. Consúltense el apartado *Mecanismos de camuflaje de la superdotación o talento* de este mismo capítulo.

14. El instrumento creado consta de las siguientes dimensiones de medida:

- la negación de la superdotación por miedo y rechazo a la diferencia,
- los mecanismos de camuflaje que utiliza el sujeto para ocultar su superdotación (modificar el lenguaje que utiliza, ocultar intereses, ocultar capacidades, quitar importancia a sus altas capacidades y evitar decir que es superdotado) y
- la negación de la superdotación por la existencia de una incongruencia o desajuste entre su propia imagen como superdotado y la imagen o estereotipo mental de cómo debería ser un superdotado.

su superdotación por medio del uso de estrategias relacionadas con la ocultación del talento y aquellas que tratan de minimizar su visibilidad. La raíz de tales comportamientos tal vez tenga su origen en la sospecha e, incluso, la experiencia personal, en la que el niño aprende que la sociedad tiende a rechazar y cuestionar la diferencia. Así, la revisión de los estudios que abordan esta temática pone de manifiesto que es frecuente que los adolescentes superdotados expresen sentimientos de diferencia (Gross, 1989; Cross, Coleman y Terhaar-Yonkers, 1991; Sowa, McIntire May y Bland, 1994; Manor-Bullock, Look y Dixon; 1995; Greenspon, 1998; Swiatek y Dorr, 1998; Rimm, 2002).

Probablemente estos sentimientos de diferencia resulten del etiquetado del niño como superdotado por parte de su entorno escolar y social más inmediato. De hecho, aún cuando los niños no se sientan especialmente distintos, con frecuencia sienten que los demás les perciben como diferentes y consideran que esto influye negativa y notablemente en sus relaciones sociales (Coleman y Cross, 1988).

Del mismo modo, en el mundo infantil y, sobre todo, en el adolescente, la inteligencia superior se asocia en ocasiones con comportamientos propios del mundo adulto. En esta etapa, caracterizada por las transgresiones y conflictos con el mundo adulto, esta vinculación no resulta especialmente favorecedora. Así, el superdotado preocupado, como cualquier adolescente, por la necesidad de aprobación y aceptación por parte del grupo de pares, pronto reconsidera la necesidad de minimizar sus diferencias, tratando así de ajustarse a la norma. Este rechazo de la superdotación y las diferencias que ésta conlleva por parte del grupo de iguales puede conducir al adolescente sobredotado a emplear los mecanismos de camuflaje de la superdotación que son expuestos más adelante.

4.3.3. La negación de la superdotación por el desajuste entre su autoimagen como superdotado y el estereotipo social sobre las personas superdotadas

Entre las razones que pueden llevar a una persona superdotada a negar su superdotación o talento apuntamos la posibilidad de la existencia de un desajuste o incongruencia entre la imagen o estereotipo mental que posee la persona sobre cómo debería ser un superdotado y su propia autoimagen. Es decir, es probable que la persona superdotada considere que no está a la altura de lo que se espera de una persona de alta capacidad o que no reúne las características que considera que debe poseer una persona superdotada.

Así, uno de los aspectos más significativos de la negación de la condición de superdotado tiene que ver con la generación de un estereotipo mental de cómo debe ser una persona superdotada. En este proceso influyen notablemente los prejuicios y estereotipos sociales que imperan en torno a las personas superdotadas ¹⁵. Por tanto, si la imagen mental de lo que constituye ser una persona superdotada tiene importantes tintes de irrealidad y está generada a partir de estereotipos mentales, muy probablemente no se sienta identificada con la misma y, por tanto, considere que su imagen personal no responde a la de una persona superdotada.

Hay que recalcar que, en la gestación de los estereotipos mentales acerca de las personas superdotadas, tienen incidencia sus propias creencias irracionales, entre las que figuran las siguientes (relacionadas con la actividad escolar): las personas superdotadas presentan un excelente rendimiento académico, muestran rendimientos excepcionales en todas las áreas y materias y, finalmente, suelen alcanzar importantes éxitos desde el punto de vista profesio-

15. Consúltese el apartado 4. *Mitos y prejuicios sociales acerca de las personas superdotadas*, en el capítulo primero: *Marco conceptual de la superdotación*.

nal. De la tesis anterior se deriva que, cuando un superdotado no presenta rendimientos superiores en todas las áreas o presenta bajo rendimiento escolar, tiende a pensar que no es una persona superdotada.

Si al hecho de presentar una imagen irreal de lo que constituye ser una persona superdotada añadimos su tendencia al perfeccionismo, así como su elevada autoexigencia, no es extraño entonces que la persona superdotada tienda a mantener esta imagen irreal y a generar sentimientos de incompetencia y, finalmente, dudas con respecto al hecho de ser superdotado.

Como mencionábamos con anterioridad, aparece la sensación de no estar al nivel de las exigencias y estereotipos sociales existentes sobre las personas de alta capacidad, y la inseguridad se acrecienta dando lugar al comienzo de la negación de su condición de superdotado.

Finalmente, es relevante subrayar que, además de los prejuicios en torno a su competencia y rendimiento, existen otros asociados a su ajuste emocional y social, entre los que se encuentran los que postulan que las personas superdotadas presentan problemas psicológicos, suelen ser introvertidos y padecen problemas de asilamiento social. De este modo, estos nuevos estereotipos pueden no alentar en exceso a las personas superdotadas a sentirse orgullosas de este atributo personal, y tampoco ayudan a clarificar su propia autoimagen como individuo sobredotado.

Por tanto, es necesario incidir en la importancia de trabajar con las personas de alta capacidad sobre la irracionalidad de los prejuicios sociales respecto a la superdotación, no sólo por su escasa validez empírica, sino por la relevancia que adquieren en la generación de su autoconcepto como personas superdotadas.

Pero la negación y ocultación de la superdotación se lleva a cabo a través del empleo de lo que hemos denominado “Mecanismos de camuflaje de la superdotación”, que pasamos a exponer a continuación.

4.3.4. Mecanismos de camuflaje de la superdotación o talento

La persona superdotada, en ocasiones, tiende a negar u ocultar sus capacidades o talento con la finalidad de obtener la aprobación social o como forma de evitar el rechazo por parte del grupo de iguales. De este modo, las personas de alta capacidad, con la finalidad de evitar el rechazo social, utilizan una serie de estrategias que hemos llamado *mecanismos de camuflaje de la superdotación*. Entre ellos figuran los siguientes:

► **Modificar el lenguaje**

Los niños y adolescentes superdotados tienden a utilizar un lenguaje menos preciso y elaborado del que en realidad disponen con la finalidad de no destacar y parecer pedantes ante el grupo de referencia. Según Pérez y Domínguez (2000), su precisión en el uso del lenguaje puede provocar un rechazo que el niño superdotado no llega a entender. Otros estudiosos han recogido también esta tendencia (Silverman, 1995).

Por tanto, es frecuente que durante la etapa de la Educación Primaria el niño superdotado destaque por utilizar un lenguaje más sofisticado que sus compañeros de edad. Pero, según se acerca a la adolescencia, el niño superdotado es consciente que esta forma de expresarse no obtiene la aprobación del grupo y entonces comienza a modificar su expresión verbal, tendiendo a utilizar un lenguaje más similar al resto de sus compañeros, excepto cuando mantiene conversaciones con las personas adultas. Este último comportamiento no es extraño, pues en el mundo adulto expresarse lo más precisamente posible es considerado un síntoma de bagaje cultural y de dominio del lenguaje; por tanto, cuando el superdotado emplea un lenguaje más sofisticado, normalmente es reforzado por las personas adultas.

► **Ocultar intereses**

Algunos de los intereses que manifiestan los niños y adolescentes superdotados suelen diferir de los que, generalmente, presen-

tan los niños de su misma edad. Pérez y Domínguez (2000) refieren que los niños superdotados suelen mostrar intereses intelectuales por temas inusuales. Sirvan de ejemplo las siguientes aficiones: la lectura, el ajedrez, la resolución de problemas, los puzzles, aprender a tocar instrumentos musicales, la curiosidad a edad temprana por temas más trascendentales como el origen y el fin de la vida. Estos intereses, en ocasiones, guardan poca relación con los que manifiestan sus compañeros de clase, sobre todo con los mostrados por la mayoría (jugar al fútbol, al baloncesto, etc.).

Estas diferencias en el ámbito de las aficiones y hobbies conducen, en ocasiones, a que el adolescente superdotado no exprese abiertamente sus verdaderos intereses por miedo a parecer raro o diferente frente a los demás (Silverman, 1990; Benito, 1999). De este modo, deja para su espacio privado la expresión y desarrollo de sus verdaderos intereses y sólo expresa en el grupo de iguales aquellos que comparte con la mayoría de sus miembros.

Del mismo modo, cuando un niño o adolescente superdotado participa en un programa de enriquecimiento instrumental extracurricular con otros niños de alta capacidad, en este contexto sí se siente más seguro para comunicar sus aficiones y hobbies, disminuyendo su miedo e inseguridad a ser rechazado o considerado como alguien extraño por los demás.

► **Ocultar capacidades**

Dirkes (1983) sostiene que la ansiedad que manifiestan los niños superdotados es una variable proporcional a la aceptación que perciben de sus capacidades excepcionales, así como de las habilidades de afrontamiento que utilizan. Por tanto, cuando el superdotado se siente rechazado por su superdotación o altas capacidades, es probable que aparezcan mayores niveles de ansiedad en el niño o adolescente.

Entonces, si la raíz del miedo a ser rechazado por ser diferente es, en el caso de las

personas superdotadas, la capacidad superior, el adolescente sobredotado descubre que un mecanismo eficaz para pasar desapercibido es ocultar su superdotación o, como proponía Swiatek, hacer menos visible su talento.

Esta estrategia ayuda a la persona superdotada a evitar el rechazo social por el grupo de iguales no superdotados y, por tanto, la ocultación o negación de sus capacidades se convierte en una herramienta o estrategia para conseguir la aprobación social dentro del grupo.

► **Quitar importancia a las altas capacidades**

Este mecanismo de camuflaje se encuentra muy relacionado con la estrategia anterior: la ocultación de la superdotación. Aparece ahora el mecanismo de quitar importancia, relevancia y significación a la alta capacidad por parte de las personas superdotadas. Esta estrategia muy probablemente esté tan relacionada con la anterior que podría incluirse dentro de ella, pero consideramos que, aunque comparten características comunes, son conceptualmente distintas, en la medida en que la primera es más primitiva y menos sana desde el punto de vista emocional, pues supone la negación de la superdotación en sí misma. Sin embargo, el mecanismo de camuflaje de quitar importancia a las altas capacidades supone un paso más en el avance hacia la aceptación de la superdotación, pues no la niega, sino que minimiza o relativiza su importancia frente al grupo de referencia en la etapa adolescente.

► **Evitar decir que es superdotado**

Las personas superdotadas, en general, tienden a no alardear de su condición, pero, en la etapa adolescente, pueden llegar a evitar mencionar este aspecto, incluso cuando se les pregunta de forma directa. Como mencionábamos anteriormente, no suelen sentirse muy cómodos al hablar de este aspecto con personas no superdotadas, pues les hace sentirse diferentes fren-

te al resto de la población. Pero, además, prefieren pasar desapercibidos, pues, muy probablemente, temen ser etiquetados como diferentes.

Curiosamente, Cornell (1989) encuentra que los niños cuyos padres usan el etiquetado de superdotado presentan más dificultades de ajuste que aquéllos cuyas familias no utilizan esta etiqueta. Por tanto, parece que el adolescente intuye que si quiere evitar el rechazo social, una vía eficaz puede consistir en la ocultación de su talento. Del mismo modo, el autoconcepto y el ajuste personal se ven afectados, o potencialmente afectados, como consecuencia de ser etiquetado (Moulton, Moulton, Housewright y Bailey; 1998). La precisión al incluir la palabra "potencial" en relación con la influencia del etiquetado en el autoconcepto y ajuste del adolescente superdotado es muy acertada, pues los autores no presumen una relación causal entre ambas variables, pero subrayan la relevancia del etiquetado y sus posibles consecuencias para la adaptación del niño sobredotado.

Asimismo, Cross, Coleman y Stewart (1993) sugieren que el etiquetado que emerge informalmente de los estudiantes, profesores y la administración dentro de los centros educativos tiene efectos negativos e importantes en la vida de los estudiantes superdotados.

Kerr, Colangelo y Gaeth (1988) citado por Moulton, Moulton, Housewright y Bailey (1998), examinan las actitudes de los adolescentes sobredotados hacia el hecho de ser superdotados y cómo es la visión que consideran que los demás tienen de su superdotación. Encuentran que la mayoría de los estudiantes sienten que los aspectos más positivos de ser superdotados tienen que ver con el ámbito personal, suponiendo la superdotación una mejor oportunidad de

crecimiento personal y académico donde encuentran grandes posibilidades de tener clases avanzadas. En cuanto al aspecto social, los estudiantes de alta capacidad consideran que éste es uno de los aspectos más negativos del hecho de ser superdotado.

Manaster, Chan, Watt y Wiehe (1994) citado por Moulton, Moulton, Housewright y Bailey (1998), encuentran, entre los aspectos negativos de ser superdotado, los relacionados con el área social: reciben estereotipos y etiquetas como: "nerd", "know-it-all", "teacher's pet"¹⁶.

Del mismo modo, en el estudio de Moulton, Moulton, Housewright y Bailey (1998) los participantes tienen que hacer una lista de 10 atributos positivos y 10 atributos negativos de ser etiquetados como superdotados y talentosos. Entre los cinco más positivos figuran: gratificación interna, identidad única, aprendizaje avanzado en la escuela, interacción con otros estudiantes superdotados y experiencias especiales en clases para niños superdotados y con talento. Entre los aspectos más negativos aparecen: las expectativas y presión por parte de la familia, los estereotipos, presiones y expectativas del profesorado, el uso de trampas por parte de los compañeros en el trabajo escolar y, por último, la insuficiente orientación en el aprendizaje, que deriva, en ocasiones, en el aprendizaje solitario y autodidacta del niño.

Este estudio pone de manifiesto que aunque la etiqueta de superdotado tiene aspectos positivos, también adquiere implicaciones psicológicas, emocionales y sociales negativas. Este hallazgo sugiere que los padres y profesores deben prestar atención a los posibles efectos del etiquetado en la persona superdotada. Esto no sólo incluye cómo interacciona el niño con sus iguales, sino cómo los sentimientos y expectativas de los adultos cambian ante el etiquetado.

16. Una posible traducción al castellano de estos términos sería en orden correlativo a la presentación de los términos en inglés: "tonto", "sabelotodo" "mascota del profesor".

Por tanto, el utilizar etiquetas o diagnósticos tiene efectos sobre la adaptación personal, escolar y social de los niños superdotados. Es, por tanto, conveniente que los padres y profesores sean conscientes de los posibles efectos de etiquetar al superdotado.

4.3.5. Síntesis del modelo

Como hemos mencionado a lo largo de la presentación del modelo, consideramos que la negación de la superdotación puede aparecer por la existencia de miedo y rechazo por parte del adolescente superdotado a la dife-

rencia y, lo que es más importante, a que su grupo de iguales rechacen esta diferencia (ver figura 4.1.).

Asimismo, puede acontecer por la presencia de un desajuste entre su propia imagen como individuo superdotado y la imagen o estereotipo social acerca de cómo son las personas superdotadas. De este modo, el desajuste tiene lugar cuando no hay coherencia entre ambas dimensiones. Finalmente, la ocultación o la negación de la superdotación se materializan a través el empleo de una serie de mecanismos de camuflaje de la superdotación cuya finalidad es esconder la sobredotación para obtener la aceptación social del grupo de pares.

FIGURA 4.1. MODELO EXPLICATIVO DE LA NEGACIÓN DE LA SUPERDOTACIÓN



5. AJUSTE SOCIOEMOCIONAL Y NEGACIÓN DE LA SUPERDOTACIÓN

Este apartado tiene la finalidad de integrar las conclusiones más relevantes extraídas de la revisión sobre el ajuste socioemocional de los adolescentes superdotados con las encontradas en nuestro análisis de las dificultades de los adolescentes de alta capacidad para la in-

tegración de la superdotación en el concepto de sí mismo.

En primer lugar, presentamos un modelo explicativo del proceso de ajuste socioemocional en las personas superdotadas elaborado por Sowa y May (1997), para pasar posteriormente a ofrecer un modelo teórico sobre el ajuste socioemocional y la integración de la condición de superdotado en el concepto de sí mismo elaborado para este trabajo de investigación.

5.1. Modelo explicativo del proceso de ajuste social y emocional en los superdotados (Modelo SEAM, Sowa y May, 1997)

Sowa y May (1997) plantean que, en muchas ocasiones, las personas superdotadas se enfrentan a una dualidad entre el ajuste social y el ajuste emocional, pues tal vez ambos no sean procesos paralelos para los adolescentes superdotados. Según estos investigadores, existen varias vías o trayectorias disfuncionales en los mecanismos de ajuste en los adolescentes superdotados, que difieren en la sobredependencia respecto a un área de ajuste.

La primera vía de ajuste socioemocional subraya la tendencia a reflejar comportamientos ajustados socialmente a expensas de sus propias necesidades emocionales, y su área de sobredependencia es el entorno socioambiental. Según los autores, estos adolescentes pertenecen a familias en las que el sentido de colectividad y de pertenencia grupal es excesivo y se valora por encima de los intereses del propio individuo. Por tanto, si el adolescente tiende a fomentar la primera vía o mecanismo de ajuste, se muestra fuertemente preocupado por satisfacer las expectativas de los demás, dejando al margen sus propias necesidades emocionales.

Por el contrario, la segunda vía plantea la existencia de una fuerte tendencia del adolescente superdotado a centrarse excesivamente en sí mismo sin tener en cuenta a los demás en la construcción de su propia identidad y desarrollo personal. Así, la persona superdotada está más preocupada por satisfacer sus necesidades personales y tal vez reste interés a sus necesidades sociales. Es frecuente que, en este caso, el adolescente superdotado forme parte de familias donde priman los intereses individuales frente a los grupales, convirtiéndose el niño y adolescente superdotado en el centro de atención e interés familiar (Sowa y May, 1997).

5.2. Ajuste socioemocional e integración de la condición de superdotado en el concepto de sí mismo: propuesta de un modelo

Exponemos a continuación una propuesta teórica que nace con la finalidad de ofrecer un modelo comprensivo de las disociaciones que, entre su desarrollo personal y social, en ocasiones, vive la persona superdotada y, más concretamente, el adolescente superdotado. El modelo propone el análisis de dos grandes dimensiones de estudio en la configuración de la identidad y la definición del autoconcepto de la persona superdotada: *la dimensión intrapersonal y la dimensión interpersonal*.

La dimensión intrapersonal se centra en el estudio de las relaciones que establece el individuo consigo mismo y, por tanto, explora variables relacionadas con su mundo interior. La interpersonal se encuentra vinculada a las relaciones que la persona establece con los miembros de la comunidad que le rodean.

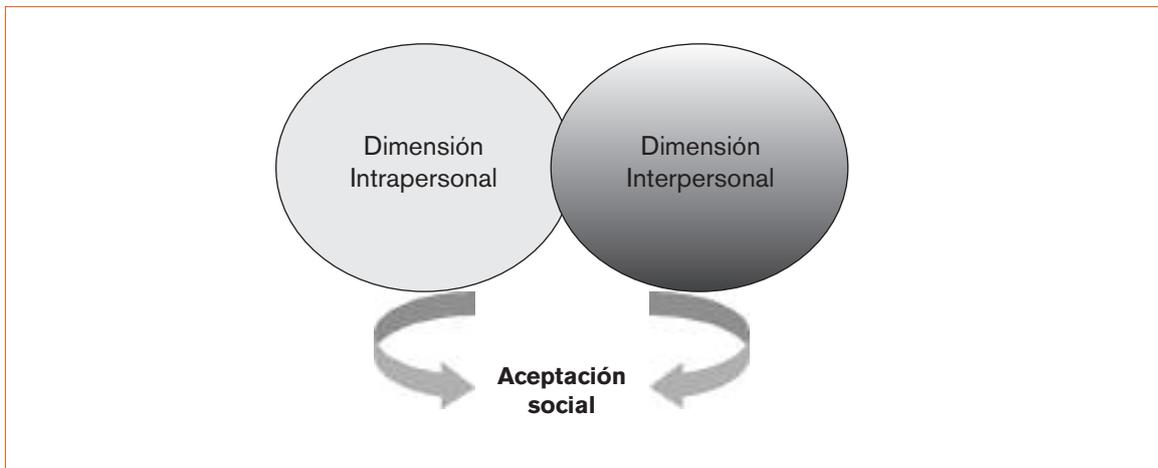
Consideramos que puede aparecer una disyuntiva fruto de la combinación de las dificultades mencionadas en apartados precedentes, disyuntiva que se encuentra fuertemente asociada al proceso de formación de la identidad y a la definición del autoconcepto. En este sentido, las dificultades en la construcción de la identidad del adolescente superdotado pueden ser de dos tipos:

- ▶ Identidad centrada en la negación de la superdotación.
- ▶ Identidad mermada.

5.2.1. Identidad centrada en la negación de la superdotación

En primer lugar (ver figura 4.2.), puede ocurrir que el adolescente superdotado elija sacrificar el desarrollo de su identidad personal creando una identidad alternativa que le sirva como medio de obtención de la aprobación social. En este caso, el adolescente no se muestra tal y como es, ya que prefiere renun-

FIGURA 4.2. MODELO SOBRE LA IDENTIDAD CENTRADA EN LA NEGACIÓN DE LA SUPERDOTACIÓN



ciar socialmente a sus intereses, a sus preocupaciones, a su talento, a su individualidad con tal de ser aceptado. Aparece un conflicto entre las creencias personales y las expectativas de los demás, concediendo más peso a las segundas.

Parece entonces que el problema radica en sentirse aceptado por su grupo de iguales y establecer óptimas relaciones personales. Para hacer frente a este problema, los niños superdotados tienden a enmascarar su talento y desarrollan una identidad donde lo más importante es ocultar su superdotación y las características asociadas a ella para, de este modo, conseguir ser aceptados socialmente (Gross, 1998; Olenchak, 1999).

Como hemos mencionado con anterioridad, el proceso de construcción de la propia identidad tiene un marcado carácter psicosocial donde los demás juegan un papel fundamental. A través del proceso socializador, la persona es capaz de observar y juzgar los aspectos que son aceptados por los demás e ir desdeñando los que son minusvalorados. El niño superdotado valora la imagen que cree que los demás tienen de él y, a partir de ahí, va reemplazando aquellos aspectos que considera que acentúan el rechazo por parte de sus iguales.

Según Greenspon (1998), los niños superdotados no se identifican con su superdotación con la intención de mantener una mejor relación e integración social con los demás.

Desde su postura, esta "desidentificación" puede conducir a una fragmentación del *self*.

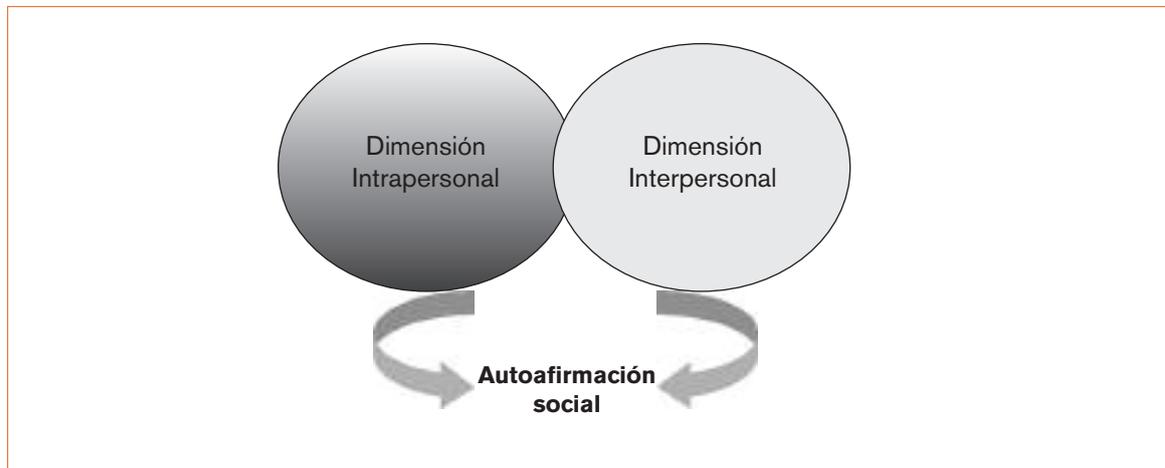
En el caso del adolescente de alta capacidad que prefiere camuflar su superdotación con la finalidad de lograr ser aceptado por parte del grupo de iguales, en algunos casos pueden aparecer síntomas de conductas desadaptativas en su ajuste personal (síntomas de ansiedad, depresión y psicopatizaciones).

Asimismo, sobreestimar las necesidades sociales frente a las personales probablemente conducirá al adolescente superdotado a un menor desarrollo de su talento y a una menor conciencia de su propia superdotación. De este modo, es como si, en cierta medida, el adolescente sobredotado renunciara a su diferencia y a su propia identidad como persona superdotada. Y es probable que, como ocurre en otros ámbitos, aquello de lo que las personas se avergüenzan o tratan de ocultar ante los demás suele ser relegado a un segundo plano en la vida cotidiana.

5.2.2. Identidad mermada

En segundo lugar (ver figura 4.3.), siguiendo la línea discursiva postulada en nuestro modelo de estudio, podríamos encontrar a un adolescente que ha optado por expresarse, por mostrar sus diferencias sin miedo a éstas, que apuesta por el desarrollo de sus potencialida-

FIGURA 4.3. MODELO SOBRE LA IDENTIDAD CENTRADA EN LA AUTOAFIRMACIÓN DE LA SUPERDOTACIÓN



des y, por tanto, trata de dar respuesta a sus intereses e inquietudes. La dificultad para el adolescente superdotado reside entonces en que, probablemente, no se encuentra identificado con un grupo de referencia, haya renunciado a la interacción con sus iguales y, por tanto, muestre dificultades en las relaciones sociales.

La consecuencia que de ello se deriva es el desarrollo de una identidad mermada, que no supone un desarrollo pleno, pues ha dejado de lado la dimensión social en la configuración de su identidad personal. Pero es el ambiente en el que la persona se encuentra inmersa así como las relaciones con el resto de los que le rodean lo que va dando sentido a la existencia personal de cada individuo. Entonces, la dificultad más apremiante o el potencial peligro al que puede llegar a enfrentarse desde esta segunda propuesta el adolescente superdotado es una pérdida de bienestar social.

Fruto del análisis del discurso presentado podría erróneamente deducirse que no es posible para el adolescente superdotado conseguir un buen ajuste emocional y social, pues, en este sentido, según la exposición precedente, podría concluirse que siempre prima una de las dos dimensiones mencionadas en la definición de su autoconcepto e identidad psicosocial. Muy al contrario, desde nuestra propuesta consideramos que es de gran relevancia conceder la importancia que merece

desde la perspectiva del desarrollo y bienestar personal a cada uno de los ámbitos descritos, intrapersonal e interpersonal, pero sin priorizar ninguno en detrimento del otro, pues, de ser así, podrían aparecer deficiencias como las mencionadas con anterioridad. Grenspon (1998) propone que los individuos superdotados están en riesgo de sufrir lo que el autor denomina *fragmentación del self* o *del sí mismo*, pues pueden llegar a experimentar el conflicto entre la necesidad de integridad personal (o individualismo) y la pertenencia a un grupo.

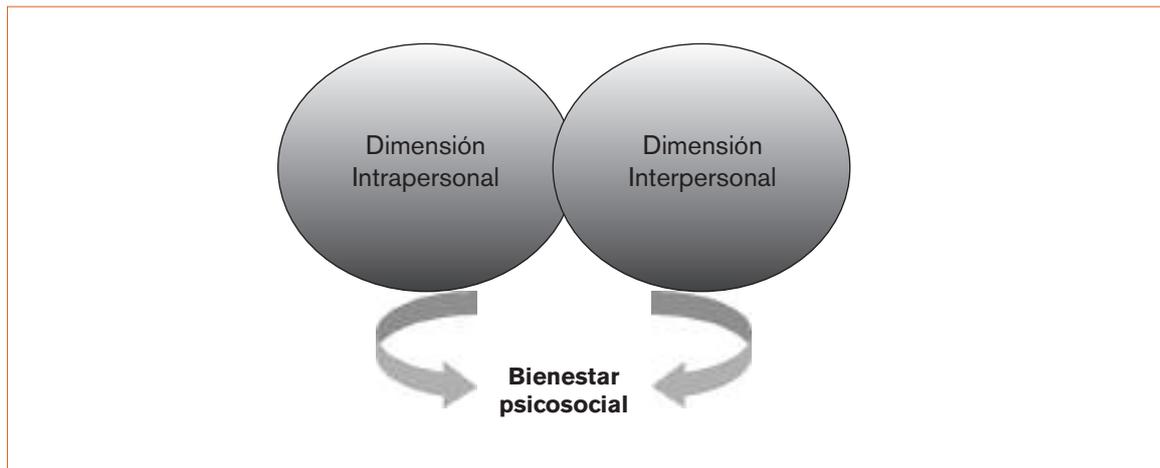
5.2.3. Identidad plena

Por tanto, creemos que no sólo es posible, sino aconsejable para el ajuste socioemocional y el bienestar personal de la persona superdotada tratar de encontrar el equilibrio entre la expresión de las propias necesidades personales asociadas a su condición de superdotado y las necesidades sociales que alberga como todas y cada una de las personas. De este modo, creemos que es aconsejable ayudar al individuo superdotado a conocer, identificar y comprender sus diferencias asociadas al hecho de ser una persona superdotada, entre las que destacan las vinculadas al ámbito cognitivo, emocional, social y moral.

Asimismo, es igualmente relevante favorecer en el adolescente sobredotado una adecuada integración social con sus compañeros de edad, subrayando la importancia de convivir, encontrarse y sentirse integrado y aceptado entre su

grupo de iguales no superdotados, pues las personas superdotadas conviven con una mayoría de personas no superdotadas y, por tanto, este aprendizaje social es fundamental para su desarrollo social y personal (ver figura 4.4.).

FIGURA 4.4. MODELO SOBRE EL DESARROLLO DE UNA IDENTIDAD PLENA EN LAS PERSONAS SUPERDOTADAS



Greenspon enfatiza la importancia de mantener el equilibrio entre independencia/autonomía e interdependencia para el logro de una buena adaptación personal. Propone que es fundamental para el buen desarrollo del niño y adolescente superdotado reconocer el valor de su superdotación, pues promoverá la creación y consciencia de sus recursos y le estimulará hacia el aprendizaje y desarrollo del talento. Por tanto, reconocer, valorar y apreciar las cualidades personales de los niños superdotados favorecerá en el niño el reconocimiento, valoración y estima de sí mismo. Si la familia, amigos y seres queridos del adolescente sobredotado comprenden, aceptan y valoran la superdotación de éste, contribuyen en gran medida a la integración del sí mismo de la persona superdotada a través del sentimiento de ser valorado y aceptado.

No obstante, el trabajo desde la perspectiva psicopedagógica sobre la persona de alta capacidad en el asesoramiento sobre sus diferencias y ajuste socioemocional perdería su eficacia sin el trabajo sobre el resto de la po-

blación. Es, por tanto, conveniente y necesario, si se nos permite, abordar desde el marco escolar la importancia de aceptar las diferencias, sean del tipo que sean, desde el seno de la educación en valores. Y más concretamente, es aconsejable promover la aceptación de las diferencias y características de las personas sobredotadas por parte de los compañeros de clase, con la finalidad de que el niño o adolescente pueda conseguir una correcta integración social con el resto de compañeros de edad.

En consecuencia, proponemos dirigir la intervención psicopedagógica a procurar que los adolescentes superdotados se acepten a sí mismos y aprendan a convivir y relacionarse con los demás sin negar su identidad, ya que, en caso contrario, pagan un precio demasiado alto: la pérdida de su verdadera identidad personal y la renuncia inconsciente a su pleno desarrollo emocional e intelectual.

El objetivo del sistema educativo español es el logro de un desarrollo integral de todos y cada uno de los alumnos. Si se pretende alcanzar este objetivo con los alumnos superdotados,

es importante tener presente la importancia de favorecer una óptima adaptación social, así como la gran relevancia de asesorar a este colectivo en la formación de su propia identidad. Nuestra intervención, por tanto, debe ir dirigida a orientar al adolescente sobredotado en el logro de su identidad para alcanzar un senti-

miento de bienestar psicosocial. Sus signos más característicos, según Erikson (1980), serían estar a gusto con la propia imagen, saber hacia dónde se dirige cada uno y sentirse querido por aquéllos que tienen importancia para la persona. En definitiva, se trata de conseguir que el adolescente superdotado “se sienta

Metodología de la investigación

Capítulo 5

Metodología de la investigación

1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo está dedicado a la exposición de la metodología de la investigación y, por tanto, en él se analizan los objetivos de la investigación, las variables de estudio, las principales hipótesis de investigación y, finalmente, el proceso de recogida de datos.

Se presentan, en primer lugar, los principales objetivos de esta investigación que la han guiado y orientado desde su comienzo, convirtiéndose así en la piedra angular de todo el estudio.

Posteriormente, se expone la selección de las principales variables de estudio dentro del universo temático del ajuste socioemocional de las personas superdotadas. A continuación, se procede a la presentación y justificación de las hipótesis principales de este estudio. Por último, se revisa todo el procedimiento de recogida de datos y la selección de la muestra dentro de la población superdotada de interés.

2. PLANTEAMIENTO Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Como se ha puesto de manifiesto en los capítulos precedentes, aunque el interés por el mundo emocional de las personas superdotadas ha tenido un importante auge tanto en el ámbito de la investigación como desde la práctica educativa, aún quedan innumerables cuestiones de suma importancia para su desarrollo integral sobre las que, en nuestros días, todavía no se ha alcanzado consenso. Tal es el caso

del siempre polémico asunto del ajuste emocional y psicológico de la persona superdotada. Así, por un lado, hemos presentado a los defensores de la propuesta que sostiene que el ajuste emocional del superdotado es superior al resto de la población y, por otro, también se han expuesto las tesis de quienes abogan justamente por lo contrario.

Por tanto, entre los objetivos de esta investigación figura en un lugar destacado la pretensión de indagar en el ajuste emocional del adolescente superdotado, así como en la relación que mantiene con otras variables de índole emocional como son la autoestima general y la satisfacción vital o bienestar psicológico.

Por este motivo, dentro de los objetivos de este estudio también figura el análisis de un segundo grupo de variables íntimamente relacionadas con el universo emocional de la persona superdotada, entre las que hemos seleccionado los aspectos relacionados con la variable “negación de la condición de superdotado en el concepto de sí mismo”, donde se examinarán los mecanismos de camuflaje que utiliza el adolescente sobredotado para ocultar su talento, así como la presencia de una imagen o estereotipo erróneo de lo que es ser una persona superdotada y, por último, la negación de la superdotación por miedo y rechazo ante la diferencia.

Finalmente, entre nuestras intenciones siempre ha estado el deseo de ahondar en el estudio y conocimiento de los sentimientos y emociones que comparten las personas superdotadas por el hecho de serlo. Trataremos pues de acercarnos a través de una metodología cuasi-experimental a conocer cómo se siente el adolescente superdotado con esta peculiar característica suya que le

dota de una capacidad especial. Con la finalidad de conseguir tal objetivo se ha diseñado un instrumento ad hoc para medir los sentimientos que comparten los adolescentes de alta capacidad.

De forma más concreta, los objetivos de este estudio se concretan como sigue:

1. Entre los objetivos principales de este estudio figura en un lugar destacado analizar el ajuste emocional de los adolescentes superdotados. Pretendemos examinar si **existen niveles de psicopatología dignos de consideración entre la población superdotada**. El estudio de la adaptación/inadaptación del colectivo constituido por las personas de alta capacidad nos permitirá revisar y contribuir a aportar datos sobre la falta de acuerdo acerca de si la superdotación es un factor protector frente a los problemas de ajuste psicológico o, por el contrario, incrementa la vulnerabilidad a padecer problemas psicológicos y distintos niveles de desadaptación.
2. Asimismo, otro de los objetivos de interés de este estudio se encuentra operativizado en el estudio de la autoestima de las personas superdotadas. Así, tenemos la intención de **revisar si son ciertas algunas tesis que proponen que el nivel de autoestima de los superdotados es inferior a la media poblacional o por el contrario, su nivel de autoestima es normalizado**.
3. Muy relacionado con el objetivo precedente se encuentra estudiar **el nivel de satisfacción vital de los adolescentes superdotados y analizar si existen diferencias entre éstos y el resto de la población no superdotada**.
4. Dentro del ámbito de estudio del ajuste socioemocional de las personas de alta capacidad, hemos considerado que hay un grupo de aspectos que están íntimamente relacionados con la negación de la superdotación en el concepto de sí mismo. Desde nuestra propuesta de estudio, expuesta en el capítulo cuarto ¹, consideramos que la negación de

la superdotación puede estar asociada a niveles de desajuste psicológico. Por tanto, pretendemos **estudiar las relaciones entre negación de la superdotación y el nivel de conductas desadaptadas que manifiestan los adolescentes de superdotados**.

5. Por último, entre los objetivos principales de este estudio se encuentra la exploración de los sentimientos de las personas de alta capacidad asociados a su superdotación. **De este modo, estamos interesados en explorar si existen sentimientos compartidos entre la población superdotada con respecto a su especial capacidad**.

No obstante, tal vez resulte más clarificador observar la operativización de los objetivos de esta investigación en las variables de estudio que se presentan en el siguiente apartado.

3. VARIABLES E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Principales variables de estudio

Como se ha mencionado anteriormente, la concreción del estudio empírico se hizo sobre la selección de una serie de variables de índole socioemocional que consideramos podrían aportar información sobre el mundo emocional de la persona de alta capacidad. Finalmente, el conjunto de variables socioemocionales quedó constituido por: ajuste psicológico y presencia de alteraciones psicopatológicas, autoestima general, nivel de satisfacción vital, presencia de negación de la superdotación en el concepto de sí mismo y, finalmente, frecuencia de sentimientos compartidos por las personas superdotadas en relación a su superdotación.

En función de la selección de variables dentro del universo temático del ámbito emocional de las personas de alta capacidad, se procedió a la revisión y selección de los instrumentos de medida. No obstante, en este apartado no se presen-

1. 5.2. *Ajuste socioemocional e integración de la condición de superdotado en el concepto de sí mismo. Propuesta de un modelo.*

ta con detalle cada uno de los instrumentos que conforman la batería de estudio que, sin embargo, puede consultarse en el capítulo sexto, apartado 3. *Análisis de las características psicométricas de los instrumentos de medida*, donde se procederá a la descripción y análisis de los instrumentos y escalas anteriormente citados.

A) Ajuste psicológico y alteraciones psicopatológicas

Estábamos especialmente interesados en revisar la presencia de conductas desadaptadas y, por tanto, en conocer el nivel de psicopatología de la población superdotada.

En este estudio, el ajuste psicológico tiene una perspectiva clínica desde su dimensión evaluativa o diagnóstica dentro de la población infantil y juvenil; por ello, se define como la ausencia de alteraciones psicopatológicas.

Desde el punto de vista de los modelos dimensionales, encontramos una agrupación de las manifestaciones psicopatológicas en torno a tres dimensiones básicas: problemas de externalización (agresividad y conductas delictivas), problemas de internalización (ansiedad, depresión, quejas somáticas y retraimiento social y timidez) y problemas de tipo mixto (problemas de pensamiento, problemas sociales y problemas de atención). La operativización de esta variable de estudio se basa en esta trilogía.

B) Autoestima general

La autoestima general estaría relacionada con la estima o valor que el individuo se otorga a sí mismo. Se encuentra estrechamente relacionada con el nivel de satisfacción personal que el individuo tiene con la percepción de sí mismo.

C) Satisfacción vital

El nivel de satisfacción personal alude al nivel de bienestar que la persona siente con su propia vida y hace referencia, de forma indirecta, a que

el balance de logros y experiencias en el momento actual resulte satisfactorio.

D) Negación de la superdotación

Desde nuestra propuesta teórica de un modelo de estudio del proceso de ajuste emocional en las personas superdotadas, consideramos que la negación de la superdotación es un aspecto clave en el ajuste socioemocional del adolescente de alta capacidad. Así, entendemos que la negación como constructo tendría que ver, en el caso de las personas superdotadas, con esconder, ocultar, camuflar y negar la superdotación ante los demás.

En este sentido, la negación de la superdotación puede deberse, entre otros motivos, a la presencia del miedo y rechazo a la diferencia. En segundo lugar, en la negación de la superdotación podría aparecer, como una de sus causas explicativas, la presencia de un desajuste entre la imagen o estereotipo mental de cómo debería ser una persona superdotada y su propia imagen como individuo de alta capacidad, existiendo, por tanto, una falta de ajuste o congruencia entre ambas imágenes o estereotipos, situándose siempre la autoimagen personal como persona superdotada por debajo del estereotipo social acerca de las personas de alta capacidad.

Finalmente, cuando se da la negación de la superdotación se utilizan una serie de mecanismos de camuflaje entre los que figuran el uso de un vocabulario y lenguaje menos sofisticado y rico del que serían capaces de adoptar, esconder determinados intereses y hobbies, ocultar sus capacidades superiores intentando que pasen desapercibidas, quitar importancia a sus altas capacidades y, por último, evitar expresar o manifestar ante los demás que se es una persona superdotada.

E) Sentimientos compartidos por las personas superdotadas con respecto a su capacidad especial

Desde nuestro modelo de estudio también consideramos que las personas superdotadas pueden

compartir una serie de sentimientos o emociones directamente relacionadas con el hecho de ser superdotadas. Entre ellos podrían encontrarse:

- ▶ El sentimiento de poseer un don o atributo especial.
- ▶ El sentimiento de incomprensión ante sus diferencias y peculiaridades como persona superdotada.
- ▶ El sentimiento de ser envidiado debido a sus capacidades superiores.
- ▶ La vergüenza o incomodidad cuando tienen que hacer explícito ante los demás su superdotación.

3.2. Hipótesis de la investigación

A continuación se enuncian las hipótesis principales que han inspirado el estudio empírico y que se agrupan entorno a las variables de estudio: Ajuste psicológico y alteraciones psicopatológicas, Autoestima general, Satisfacción vital, Negación de la superdotación en el concepto de sí mismo y, por último, Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas:

- ▶ H1: Los adolescentes superdotados no están desajustados psicológicamente y, por tanto, no presentan niveles de psicopatología por encima de la media de la población adolescente.
- ▶ H2: Los adolescentes superdotados presentan un nivel medio de autoestima general.
- ▶ H3: Los adolescentes superdotados manifiestan un buen grado de satisfacción vital.
- ▶ H4: El adolescente superdotado tiende a negar su superdotación en el concepto de sí mismo.
- ▶ H5: El adolescente superdotado tiende a ocultar su superdotación ante los demás utilizando una serie de mecanismos de camuflaje.
- ▶ H6: Las personas superdotadas, durante el período adolescente tienden a negar la superdotación por miedo y rechazo ante la diferencia.
- ▶ H7: El adolescente superdotado suele negar su superdotación por la existencia de un de-

sajuste entre la imagen o estereotipo mental de cómo debería ser una persona superdotada y la propia imagen de sí mismo como superdotado.

- ▶ H8: Los adolescentes superdotados comparten una serie de sentimientos que tienen que ver con su condición de ser superdotados (sentimiento de vergüenza e incomodidad al hablar de forma explícita de sus altas capacidades ante los demás, sentimiento de poseer un don o atributo especial, sentimiento de incomprensión por sus propias peculiaridades y diferencias y, por último, sentimiento de ser envidiado por sus capacidades superiores).
- ▶ H9: Los adolescentes superdotados suelen sentir vergüenza e incomodidad a la hora de hablar de su superdotación ante los demás.
- ▶ H10: Los adolescentes de alta capacidad sienten que poseen un don.
- ▶ H11: Los adolescentes superdotados tienden a sentirse incomprendidos.
- ▶ H12: Los adolescentes de alta capacidad suelen sentir que son envidiados por su alta capacidad.

Además del análisis de las hipótesis expuestas anteriormente, nos interesa explorar las relaciones entre las variables de estudio, pues pueden ofrecernos interesantes resultados que nos ayuden a entender las asociaciones existentes entre las variables seleccionadas en el estudio que describan más adecuadamente la "situación" emocional de los adolescentes superdotados. Por tanto, pretendemos explorar las relaciones entre **edad, género y las siguientes variables de estudio:**

- ▶ Ajuste psicológico.
- ▶ Autoestima general.
- ▶ Satisfacción vital.
- ▶ Negación de la superdotación.
- ▶ Frecuencia de sentimientos compartidos en las personas superdotadas.

Fruto del examen de las posibles relaciones entre variables nacen las siguientes hipótesis de estudio:

- ▶ H13: Aquellos adolescentes que tienden a negar su superdotación pueden presentar mayor nivel en las conductas desadaptadas de tipo internalizante (ansiedad/ depresión, quejas somáticas y retraimiento social).
- ▶ H14: El nivel de negación de la superdotación será mayor en el grupo de adolescentes de mayor edad que en el grupo de menor edad.
- ▶ H15: Aquellos adolescentes con mayores niveles de negación de la superdotación presentarán puntuaciones más bajas en autoestima y satisfacción vital.
- ▶ H16: Los adolescentes superdotados que presentan niveles altos de negación tienden a experimentar con mayor frecuencia el sentimiento de vergüenza e incomodidad, incompreensión y el sentimiento de ser envidiado.
- ▶ H17: Los adolescentes superdotados con bajos niveles de negación tienden a experimentar con mayor frecuencia el sentimiento de poseer un don.
- ▶ H18: No existen diferencias significativas en ajuste psicológico entre los adolescentes superdotados hombres y mujeres.
- ▶ H19: No existen diferencias estadísticamente significativas en función del sexo en negación de la superdotación.
- ▶ H20: No hay diferencias significativas en el nivel de frecuencia de sentimientos compartidos por las personas de alta capacidad entre hombres y mujeres superdotados.
- ▶ H21: El nivel de autoestima y satisfacción vital es similar entre hombres y mujeres superdotados.
- ▶ H22: Es probable que aumente el número de conductas psicopatológicas a medida que se avanza dentro del período adolescente entre las personas superdotadas, pero sin llegar por ello a mostrar un nivel en el que se situaría la población clínica.
- ▶ H23: Los adolescentes superdotados comparten los sentimientos frecuentes en las perso-

nas superdotadas en mayor medida durante la fase adolescente que en la preadolescente.

4. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS Y SELECCIÓN DE LA MUESTRA DE ESTUDIO

4.1. Descripción del proceso de recogida de datos

Previamente a la participación en la investigación se llevó a cabo un procedimiento formal de invitación a centros y asociaciones, enviándose así la documentación formal que presentaba este estudio: carta de presentación de la investigación para las familias, carta de presentación del estudio para el centro, carta de petición de autorización paterna para la aplicación de las pruebas y, por último, dos cartas de presentación de las directoras de la tesis doctoral, quienes avalaban y amparaban este trabajo y acreditaban tanto su seriedad como la del uso que de los datos se haría.

La medida de las distintas variables tuvo lugar a lo largo del curso académico 2003/2004. Con la finalidad de que la aplicación de las pruebas en cada uno de los centros y asociaciones participantes fuese lo más homogénea posible, y para intentar controlar variables extrañas, se veló especialmente para que la aplicación de la batería de pruebas siempre siguiese un riguroso orden, se diesen las mismas instrucciones, así como la misma cantidad de tiempo disponible y las mismas condiciones de privacidad, entre otras².

En cuanto al procedimiento formal de recogida de datos, todos los participantes cumplieron las siguientes escalas en el orden en el que parecen presentadas: YSR (*Youth Self Report*), Autoestima general, SWLS (*Satisfaction With Life Scale*), así como las escalas diseñadas ad hoc para la medida de las variables Negación de la superdota-

2. Las condiciones tan sólo fueron distintas para un centro participante cuyos sujetos, por motivos de tiempo y de funcionamiento interno, tuvieron que realizar la batería de pruebas en sucesivos días y algunos de sus participantes no pudieron completar todas las pruebas.

ción en el concepto de sí mismo y Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas³.

La administración de las escalas se llevó a cabo en el centro o asociación correspondiente durante el horario extra-académico, concediendo siempre el tiempo suficiente para contestar con libertad y cuidando de que durante la aplicación de cada una de las pruebas se proporcionaran las directrices oportunas para su correcta realización. Del mismo modo, se explicó la finalidad de la investigación, se insistió en la voluntariedad de la participación y se enfatizó la garantía del anonimato en la presentación de los resultados y en la utilización de los datos.

4.2. Selección y descripción de la muestra de estudio

Uno de los riesgos más importante de este estudio, que ya se puso de manifiesto desde el comienzo de la investigación, fue la dificultad manifiesta de encontrar una muestra representativa que cumpliera los requisitos necesarios para dar suficiente solidez desde un punto de vista empírico. Si no es empresa fácil encontrar niños y jóvenes superdotados que dispongan de diagnósticos avalados por profesionales o especialistas, la tarea se complica si le añadimos un nuevo requisito: deben ser adolescentes.

La mayor parte de los participantes de esta investigación pertenecen a centros privados o asociaciones de niños y adultos superdotados. Como aventuramos durante la primera fase de este estudio y después pudimos confirmar con el testimonio de los responsables de los centros participantes, la cifra de niños en la etapa adolescente decaía significativamente frente al mayor porcentaje de niños perteneciente a la etapa infantil. Esta nueva circunstancia contribuía, muy a nuestro pesar, a que el acceso a la muestra se complicase aún más.

Del mismo modo, entre nuestros objetivos también figuraba que la muestra de estudio no perteneciese de forma exclusiva a participantes extraídos de la Comunidad Autónoma de Madrid. Así, tratamos de encontrar potenciales participantes en otras provincias del país, lo que supuso que la planificación y organización del estudio fuese más costosa y lenta.

Fijamos como requisitos para la participación en el estudio que los potenciales participantes cumplieran las características anteriormente mencionadas: superdotados, adolescentes, españoles. Desde el comienzo tuvimos en cuenta que, aunque el número de participantes del estudio no fuese excesivamente elevado y el trabajo con una muestra pequeña parezca de escasa significación, dadas las características del colectivo concreto de estudio y las grandes dificultades que en otros estudios⁴ se han encontrado al realizarse con muestras de niños superdotados, esta desventaja estaría justificada y resultaría sostenible desde un punto de vista científico.

Con la finalidad de conseguir un porcentaje suficientemente representativo de participantes en la investigación, procedimos a la selección de asociaciones y centros de carácter privado especialmente dedicados al trabajo con niños superdotados y sus familias. En las diversas asociaciones seleccionadas, la persona de contacto para ser informada del marco de estudio de la investigación fue su máximo responsable, normalmente el presidente o director. A partir de este primer contacto, procedíamos a la invitación formal en la que se comunicaban las finalidades y pretensiones del estudio, los requisitos de los participantes y se proporcionaban las cartas de petición de autorización para la participación en el estudio a las familias. En líneas generales, fueron invitados a participar la mayor parte de centros y asociaciones que se encuentran registradas formalmente en nuestro país como asociaciones y centros para niños y jóvenes superdotados.

3 Cada uno de los instrumentos que conforman la batería de estudio se presentan y analizan en los apartados 2 y 3 del capítulo sexto.

4. Consúltense Reyero y Tourón (2003), donde aparecen las cifras de participantes de los distintos estudios realizados en esta población.

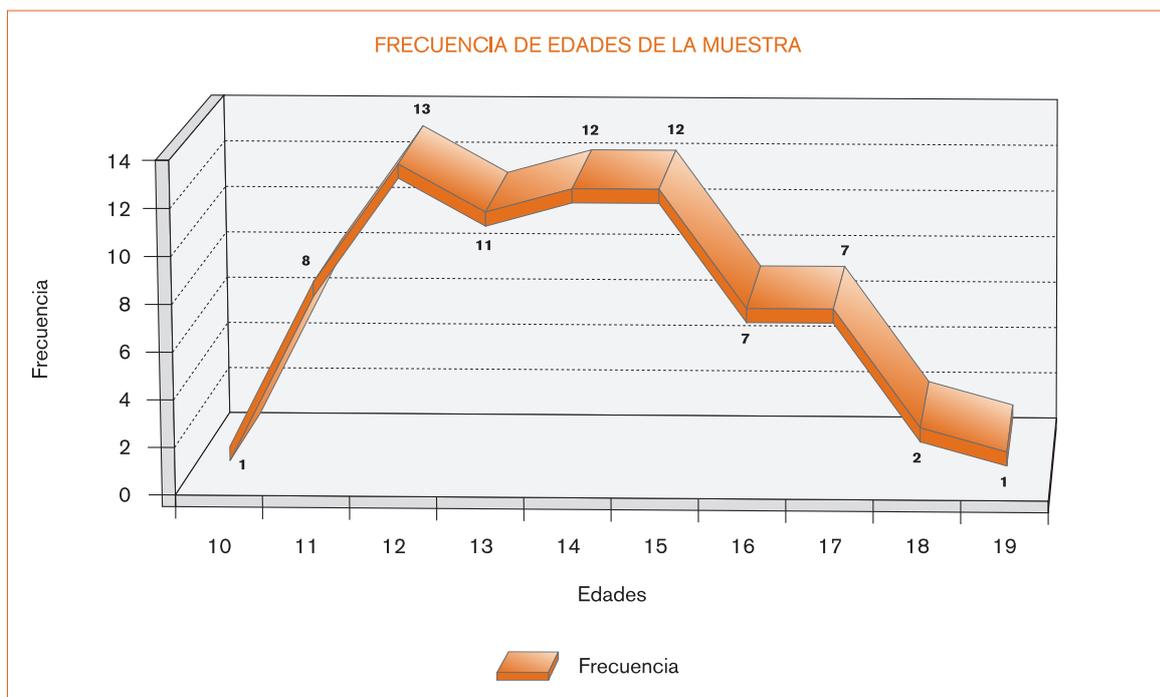
Del mismo modo, también se invitó a participar a grupos de alumnos que no formaban parte de ningún colectivo, a través de los Departamentos de Orientación de los Centros Educativos. En este caso, se contactaba con el Orientador y se le explicaba el perfil del participante, así como los objetivos y presupuesto de la investigación.

Finalmente, la muestra quedó compuesta por 74 personas superdotadas que han participado voluntariamente en esta investigación y que pertenecen a asociaciones y centros de niños y jóvenes superdotados del panorama español. Así, están representadas las provincias de Asturias,

Barcelona, Madrid, Pamplona y Sevilla. No obstante, se invitó a colaborar en el estudio a otros centros y asociaciones que, por diversos motivos, no accedieron a colaborar en él. Como se ha mencionado anteriormente, también se invitó a participar en la investigación a personas particulares que por distintos medios se habían informado de la investigación y deseaban colaborar en ella.

Los participantes tienen edades comprendidas entre 10 y 19 años; la edad media de los adolescentes fue 13,93 y su desviación típica de 2,063. En el Gráfico 5.1. se describe la frecuencia de edades de los participantes de la muestra.

GRÁFICO 5.1. FRECUENCIA DE EDADES DE LOS PARTICIPANTES DE LA MUESTRA



Una de las principales dificultades de esta muestra es que no existe un número representativo de mujeres adolescentes superdotadas frente al número de participantes masculinos, lo que sin duda pondrá no pocas dificultades y obstáculos a la hora de hacer comparaciones entre las diversas variables de este estudio y la variable género. Así,

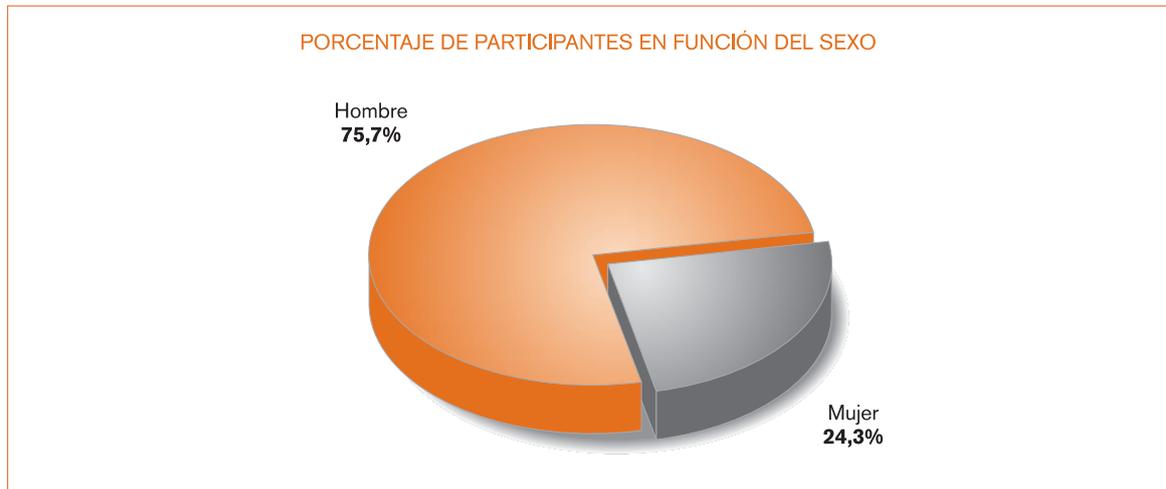
entre los participantes hay 56 hombres y 18 mujeres, lo que supone un porcentaje del 76% de hombres y 24% de mujeres (consultar el Gráfico 5.2.). No obstante, esta dificultad también se ha hecho notoria en otros estudios e investigaciones, como ya ha sido comentado con anterioridad en la revisión teórica⁵.

⁵ Pérez y Domínguez (2000) señalan estas mismas dificultades en un estudio realizado por las autoras en la Comunidad de Madrid con adolescentes superdotados, donde las proporciones de la muestra por sexo se distribuyen diferencialmente con un 70% para los hombres y un 30% para las mujeres. Apuntan que, en edades tempranas, el número de mujeres y hombres iden-

En síntesis, la muestra de esta investigación está formada por 74 participantes con edades comprendidas entre 10 y 19 años. Su distribución en

función del sexo nos advierte de una composición desigual, donde encontramos 56 adolescentes de sexo masculino y 18 de sexo femenino.

GRÁFICO 5.2. PORCENTAJE DE PARTICIPANTES MASCULINOS Y FEMENINOS DE LA MUESTRA



tificados como superdotados es similar pero que, a medida que nos acercamos al período adolescente, el porcentaje de mujeres superdotadas identificadas decae significativamente. Entre las razones que proponen como explicación de este fenómeno plantean la influencia de las presiones sociales y el conflicto entre feminidad y talento, como ya se vio en el capítulo tercero.

Análisis de datos I

Capítulo 6

Análisis de datos I

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo tiene lugar la exposición de los distintos instrumentos que conforman la batería de estudio de esta investigación. En este sentido, se procede a la presentación de cada una de las pruebas de medida, así como de sus características psicométricas. Posteriormente, se analizan la fiabilidad y validez de los instrumentos en la muestra de estudio.

2. SELECCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA

En función de las variables de estudio que habían sido seleccionadas para esta investigación, procedimos a la exploración del universo de instrumentos de medida existentes. A continuación, presentaremos de forma secuenciada el proceso de revisión y selección final de instrumentos para cada una de las variables de este estudio.

2.1. Ajuste psicológico y alteraciones psicopatológicas

En primer lugar, comenzamos por la selección del instrumento de medida del desajuste psicológico

y la presencia de alteraciones psicopatológicas. Hay un porcentaje considerable de instrumentos y baterías para la evaluación clínica del comportamiento infantil y adolescente, si bien es cierto que entre ellos hay notables diferencias.

En este estudio optamos por el enfoque propuesto por *los modelos dimensionales*¹ para el diagnóstico clínico, los cuales proponen una agrupación de las manifestaciones psicopatológicas en torno a tres dimensiones básicas: problemas de externalización (agresividad y conductas delictivas), problemas de internalización (ansiedad, depresión, quejas somáticas, retraimiento social y timidez), y problemas de tipo mixto (problemas de pensamiento, problemas sociales y problemas de atención).

Este primer acotamiento de los modelos de estudio en el que se han basado los autores para la elaboración de una prueba de evaluación determinada ya supuso un importante estrechamiento del potencial campo de selección de instrumentos de evaluación de la desadaptación infantil y juvenil.

No obstante, revisamos pruebas conocidas y extensamente difundidas, como el CAQ (Cuestionario de Análisis Clínico) de Krug, entre otras². Asimismo, también descartamos las pruebas de medidas de constructos rela-

1. Existen dos grandes sistemas diagnósticos en la evaluación infantil desde una perspectiva clínica: los sistemas de clasificación categoriales (como el DSM-IV y el CIE-10) y los sistemas de clasificación dimensionales y estadísticos (como la propuesta de Achenbach y colaboradores). Ambos enfoques parten de presupuestos teóricos básicos distintos. En el primer caso un individuo se adscribe o no a una de las categorías diagnósticas creadas fundamentalmente en función del juicio y consenso de los especialistas en psicopatología. En el caso de los segundos, son los análisis estadísticos y el tratamiento de los datos los que permiten la agrupación de síntomas en determinados síndromes, creando así los sistemas de clasificación. Para revisar las ventajas e inconvenientes de adoptar uno u otro enfoque pueden consultarse los trabajos de Doménech y Ezpeleta (1995), y Silva (1995).

2. No tuvimos la oportunidad de revisar el MACI (Inventario Clínico de Millon para adolescentes) como potencial prueba de medida del ajuste psicológico y las alteraciones psicopatológicas en la investigación, pues fue publicada en castellano en 2004 y la aplicación de la batería de instrumentos en nuestra muestra de estudio fue en 2003.

cionados con el desajuste psicológico (depresión, ansiedad y problemas sociales, entre otros), pues nos parecían excesivamente específicas y que, por tanto, dejarían al margen otras serie de alteraciones psicopatológicas que también pretendíamos examinar, tales como problemas de conducta, problemas de atención, problemas en las relaciones sociales, etc. Pero, no obstante, revisamos instrumentos como el CDS (Escala de Depresión para Niños de Lang y Tisher), A-D, Cuestionario de Conductas Antisociales-Delictivas de Seisdedos, CMAS-R (Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños) de Reynold y Richmond, TAMAI (Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación) de Hernández y el STAIC (Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo en Niños) de Spielberg y Edwards.

Finalmente, nos decidimos por el inventario YSR (*Youth Self-Report*) que pertenece a una amplia batería de instrumentos elaborada por Achembach para medir las conductas psicopatológicas en la infancia y adolescencia. Entre ellos se encuentra el CBCL (*Child Behavior Check List*), siendo ésta la versión para padres, y el TRF (*Teacher's Report Form*)³, que es la versión para profesores diseñada por estos autores. Concretamente, se ha utilizado la versión en castellano del YSR realizada por el equipo de Lemos (1992a) (ver Anexo de instrumentos). Permite obtener datos sobre la tendencia o manifestación de alteraciones psicopatológicas de tipo Internalizante, Externalizante o de tipo Mixto⁴.

2.2. Autoestima general

Cuando tuvimos que optar por un instrumento de medida de la autoestima, la primera selección estuvo directamente relacionada con la unidimensionalidad del constructo. En este sentido, estábamos interesados por una prue-

ba de evaluación de la autoestima general o actitud global de la persona hacia su propia valía, y no tanto por instrumentos que midiesen la autoestima del sujeto en diferentes facetas de su vida, como es el caso del Inventario de Autoestima de Coopersmith (1967).

Asimismo, dentro del panorama español revisamos los instrumentos de autoestima publicados, pero lo cierto es que existen más pruebas de medida del constructo psicológico del autoconcepto que de la variable autoestima. En nuestro caso particular, estábamos más interesados en la dimensión específica de la autoestima, es decir, en la valoración que se otorga el sujeto a sí mismo de un modo global, por lo que también optamos por descartar los instrumentos de medida del autoconcepto.

Finalmente, nos decidimos por la versión castellana del Cuestionario de Autoestima General de Rosenberg (1973). Este instrumento es una escala unidimensional que pretende evaluar de forma holística el constructo de autoestima. Así, a través de los ítems que están elaborados con la intención de incitar a hacer valoraciones sobre el *self*, esta escala permite obtener un índice sobre la percepción que de la propia valía tiene la persona evaluada.

2.3. Satisfacción vital

En la revisión de instrumentos de medida de la variable satisfacción vital, encontramos que existía un menor número de instrumentos publicados en el mercado, al menos aquellos a los que tuvimos acceso. En nuestro país, revisamos la escala EBP (Escala de Bienestar Psicológico) de Sánchez, para adolescentes y adultos, pero finalmente decidimos descartar la elección de esta prueba porque se centra en la evaluación del bienestar psicológico en diversas facetas de la vida del individuo y no en su evaluación desde una perspectiva global.

3. La batería propuesta por los autores nace de su firme apuesta por un enfoque multiaxial en el diagnóstico de la psicopatología infantil, pues consideran que es de gran relevancia el concurso de diversos informadores (padres, profesores y el niño o adolescente).

4. Esta tipología, así como la explicación de sus diferencias, se incluye en el apartado de análisis de las características psicométricas de los instrumentos de medida.

Definitivamente, nos decantamos por la versión castellana de la escala de Diener, Emmons, Larsen y Griffin, denominada *Satisfaction With Life Scale (SWLS)*⁵ para la medida de la satisfacción vital. Es un breve instrumento formado por tan sólo 5 ítems diseñado para la medida de la percepción global acerca de la satisfacción con la propia vida. Entre sus ventajas destaca que requiere muy poco tiempo para ser contestada. En ella se pide al sujeto que valore en qué medida está de acuerdo con una serie de afirmaciones que se le presentan.

2.4. Negación de la superdotación en el concepto de sí mismo

En la revisión de la literatura en torno a esta variable de estudio no encontramos cuestionarios para la medida de la dimensión de negación de la condición de superdotado en el concepto de sí mismo. Sin embargo, sí encontramos referencias (Swiatek, 1995) acerca de los mecanismos que utilizan los superdotados para esconder su talento, siendo este último aspecto uno de los que han suscitado nuestro interés.

El autor examina cinco estrategias de afrontamiento que tienen que ver con negar la superdotación, el miedo al fracaso, el ambiente extracurricular, la negación de aspectos sobre el posible rechazo social y la estrategia de minimizar la visibilidad de la superdotación en adolescentes con talento académico. Para la medida de estos aspectos utilizó la *Affiliation Subscale* de la *Adjective Checklist* y el *Social Coping Questionnaire*.

Asimismo, se han encontrado alusiones a la ocultación y camuflaje de la superdotación en Robinson (2002), quien pone de manifiesto que, ya durante la Educación Primaria, algunos niños superdotados intentan ocultar o negar su talento, pero que, además, en la adolescencia esta situación es mucho más frecuente y cotidiana.

Como mencionamos anteriormente, Swiatek sólo refiere la posibilidad de que las personas de alta capacidad estén negando su condición y que para ello utilicen una serie de mecanismos. Se han revisado los que menciona el autor e incluido otros que creemos pueden ampliar su propuesta. Del mismo modo, consideramos que para construir un instrumento que pretendiese medir la negación de la superdotación, era necesario incluir otros aspectos, como las razones o motivos que llevan al superdotado a negar este atributo. Entre ellos, hemos recogido el miedo y rechazo a la diferencia y la existencia de un desajuste entre la imagen mental que posee el sujeto sobre cómo debería ser una persona superdotada y la propia imagen de sí mismo como persona superdotada. Por último, hemos incluido la medida del empleo de estrategias o mecanismos de camuflaje para encubrir y ocultar la superdotación.

Por tanto, este instrumento, diseñado ad hoc para este estudio, está compuesto por 3 subescalas que miden:

- a) Los mecanismos de camuflaje que utiliza el sujeto para ocultar su superdotación (modificar el lenguaje que utiliza, ocultar intereses, ocultar capacidades, quitar importancia a sus altas capacidades y evitar decir que es superdotado).
- b) La negación de la superdotación por miedo y rechazo a la diferencia.
- c) La negación de la superdotación por la existencia de una incongruencia o desajuste entre su propia imagen como superdotado y la imagen o estereotipo mental de cómo debería ser un superdotado.

2.5. Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas

El análisis del mundo emocional de la persona superdotada nos ha llevado en no pocas ocasiones a cuestionarnos cómo se sienten con

5. Para consultar la versión castellana utilizada en esta investigación, véase en el Anexo de instrumentos la versión en castellano de SWLS (*Satisfaction With Life Scale*; Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985).

respecto a este atributo. Así fue como nos plantemos la necesidad de construir un instrumento para medir qué sentimientos comparten las personas de alta capacidad con respeto a este don o capacidad superior.

Algunos autores han puesto de manifiesto una serie de sentimientos compartidos por las personas sobredotadas, tales como la soledad y la sensación de diferencia. No obstante, considerábamos que, además, existen otros sentimientos frecuentes en las personas superdotadas, como la incomprensión, el sentimiento de diferencia, miedo y dolor ante la posibilidad de ser rechazados por esta diferencia, la sensación de ser envidiado, la incomodidad ante esta característica o atributo ante los demás, y el sentimiento de ser agraciado por un don. Así, finalmente decidimos elaborar una escala que evaluase en qué medida experimentan cada uno de los sentimientos anteriormente mencionados.

3. ANÁLISIS DE LAS CARACTERÍSTICAS PSICOMÉTRICAS DE LOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA

A continuación presentamos y analizamos los instrumentos utilizados en este estudio. Con la finalidad de examinar las características psicométricas de cada uno de ellos, se presenta el análisis de la fiabilidad y de la estructura factorial. Las pruebas e instrumentos de medida empleados para la evaluación de las variables de estudio son las que se exponen a continuación.

3.1. YSR (Youth Self-Report) Achenbach, 1991

3.1.1. Descripción del instrumento

Como se ha mencionado anteriormente, para la evaluación de la variable desajuste psicológico

y alteraciones psicopatológicas se ha utilizado la versión en castellano del inventario YSR realizada por Lemos y colaboradores (1992a).

El YSR es un inventario dirigido a adolescentes de 11 a 18 años que consta de dos partes fundamentales. En la primera se encuentran diversas cuestiones que tienen que ver con la competencia social. Así, se encuentran preguntas sobre actividades deportivas, aficiones o hobbies, participación en organizaciones, realización de trabajos, número de amistades, relaciones con amigos, hermanos, padres, compañeros y, por último, la propia percepción sobre el rendimiento académico.

La segunda parte de la prueba está compuesta por 112 ítems, de los que 103 comprenden un amplio abanico de conductas problema (102 sobre conductas problemas específicas y un ítem sobre problemas físicos sin causa médica conocida); los 16 restantes comprenden comportamientos socialmente deseables (6, 15, 28, 49, 59, 60, 73, 78, 80, 88, 92, 98, 106, 197, 108 y 109).

Los ítems están formulados en primera persona y requieren para su correcta contestación la elección de tan sólo una de las siguientes alternativas disponibles que haga alusión a lo que le sucede en la actualidad o en los últimos seis meses:

0: *no es verdad,*

1: *algo de verdadero o verdad a medias,*

2: *muy verdadero o frecuentemente es verdad*

Achenbach y sus colaboradores, a través de la aplicación del Análisis de Componentes Principales con Rotación Varimax, identificaron lo que denominan *Síndromes Centrales o de Banda Estrecha*, agrupaciones de síntomas obtenidos en muestra clínica que constituyen síndromes de primer orden⁶.

Posteriormente, los autores realizaron análisis factoriales de segundo orden en dichas escalas para cada sexo y grupo de edad y, como re-

6. No obstante, según sostienen Lemos, Vallejo y Sandoval (2002), ninguna de las denominaciones que simbolizan los factores encontrados en el YSR se corresponde en sentido estricto con las categorías diagnósticas que aparecen tanto en el DSM-IV como en la CIE-10.

sultado, encontraron dos grandes agrupaciones: *Síndrome Interno y Externo*, que conforman los denominados *Síndromes de Banda Ancha*. Los Síndromes de Banda Ancha constituyen una estructura jerárquicamente superior que nace del Análisis Factorial de Segundo Orden, dando lugar a dos grandes patrones de comportamiento psicopatológico: *el Síndrome de Internalización o Internalizante y el Síndrome de Externalización o Externalizante*.

Lemos y colaboradores (1992) apuntan que estas dos grandes divisiones han sido ampliamente contrastadas en la investigación por medio del análisis multivariado, recibiendo diversas denominaciones como Problemas de Personalidad y Problemas de Conducta, Inhibición y Agresión, Hiperventilación y Bajo Control. El síndrome de internalización implica la vivencia de tensión psicológica en el propio sujeto. Por este motivo, aquí se encuentran las escalas de quejas somáticas, ansiedad, depresión y retraimiento social. Mientras, en el Síndrome de Externalización aparecen comportamientos que implican exteriorizar esta tensión psicológica a través de la manifestación de malestar en el entorno de la persona afectada. Por tanto, en este síndrome se encuentran los síndromes de banda estrecha de conducta agresiva y conducta delictiva.

Tres de los Síndromes Centrales (problemas sociales, problemas de pensamiento y problemas de atención) no obtuvieron pesos factoriales que permitieran su asignación a los Síndromes de Internalización o Externalización, motivo por el que fueron incluidos en lo que los autores denominaron como *Síndromes Mixtos*. El grado de desajuste psicológico general se obtiene a través de la puntuación total en las conductas problema.

Dada la complejidad estructural de la agrupación de los síndromes en estructuras de primer y segundo orden, la visualización gráfica de la estructura general de la prueba de forma más clara y sencilla puede resultar de utilidad (Tabla 6.1.).

Dada la complejidad estructural de la agrupación de los síndromes en estructuras de primer y segundo orden, la visualización gráfica de la estructura general de la prueba de forma más clara y sencilla puede resultar de utilidad (Tabla 6.1.).

TABLA 6.1. ESTRUCTURA FACTORIAL DE LA PRUEBA YSR (YOUTH SELF-REPORT)

YSR	Síndromes de Segundo Orden	Síndromes de Primer Orden o Centrales
	Síndrome Internalizante	
		Ansiedad / Depresión
		Quejas somáticas
Síndrome Externalizante		Conducta Agresiva
		Conducta Delictiva
Síndrome Mixto		Problemas de Atención
		Problemas de Pensamiento
		Problemas Sociales

En cuanto a las características psicométricas de la prueba, la fiabilidad obtenida por los autores fue de 0,95 para la escala total y de 0,89 tanto para el Síndrome Externalizante como Internalizante. En relación a la validez del YSR, ésta ha sido constatada por los autores fundamentalmente a través de procesos de validez discriminante poniendo a prueba su capacidad

de discriminación entre población normal y clínica a través del establecimiento de los denominados puntos de corte, obteniendo resultados satisfactorios (1991a). La validez de contenido se apoya en la evidencia de que la mayoría de los ítems del YSR discriminan significativamente entre emparejamientos demográficos entre jóvenes del grupo clínico y no clínico.

En España existe un porcentaje bajo de estudios realizados con este instrumento, si bien destaca el trabajo de Lemos, Fidalgo, Calvo y Menéndez (1992a, b), quienes realizan su primer estudio aplicando el YSR a una muestra no clínica compuesta por 1.564 adolescentes de la provincia de Asturias. Para valorar los índices de fiabilidad de la prueba, replicaron los análisis factoriales y obtuvieron síndromes similares a los encontrados por el autor.

Para la validación del instrumento analizaron su validez convergente y discriminante, mediante las correlaciones estadísticamente significativas encontradas entre los síndromes de primer y segundo orden, y las escalas que componen el *EPQ-J de Eysenk* (Neuroticismo, Extraversión, Psicoticismo, Sinceridad y Conducta Antisocial). Encontraron que los Síndromes Externalizantes mostraban correlaciones con las escalas de Psicoticismo, Conducta Antisocial y Sinceridad, poniendo de manifiesto estos resultados una baja validez convergente y discriminante. Los Síndromes Internalizantes correlacionaban positivamente con Neuroticismo y negativamente con Extraversión.

Un nuevo estudio llevado a cabo con la adaptación española del YSR realizada por Lemos fue el liderado por Abad, Forms, Amador y Martorel (2000). Para la validación utilizaron el *CAQ, Cuestionario de Análisis Clínico de Krug*. Dicho estudio muestra conclusiones similares a las obtenidas por Lemos y col. (1992b) en los resultados obtenidos con respecto a validez convergente para los Síndromes Internalizantes. Sin embargo, no encuentran covariaciones en los Síndromes Externalizantes.

3.1.2. Análisis de la fiabilidad del instrumento

A continuación se muestran los resultados del análisis de la fiabilidad en esta muestra de estudio para los Síndromes Centrales de primer orden y de segundo orden que componen este cuestionario.

En la muestra de este estudio, el YSR muestra una fiabilidad alta con un valor de 0,92 para el alpha de Cronbach. Este valor se asemeja a los obtenidos por Lemos y colaboradores (1992b), con un valor de 0,95. Ambos índices de fiabilidad ponen de manifiesto que, en líneas generales, el cuestionario diferencia de forma adecuada entre los sujetos que presentan problemas emocionales y aquéllos que no lo hacen.

Los resultados de la fiabilidad total de la escala, así como los índices de consistencia interna de los Síndromes Centrales o de primer orden y síndromes de segundo orden, se pueden consultar en la tabla 6.2. Los valores de consistencia interna de los síndromes de primer y segundo orden son similares a los obtenidos por los autores (1991a).

El análisis de los resultados obtenidos pone manifiesto la existencia de un buen nivel de fiabilidad para los síndromes de segundo orden en esta muestra de estudio. así, en el caso del *Síndrome Internalizante*, se ha obtenido un alpha de Cronbach de 0,83 para 33 elementos, por lo que puede afirmarse que posee un buen nivel de fiabilidad, siendo, por tanto, adecuada para establecer diferencias entre los sujetos en lo que a manifestación de conductas internalizantes se refiere. Con relación al *Síndrome Externalizante*, la escala formada por un total de 29 ítems presenta un nivel de consistencia interna alto, con un valor del alpha de 0,84. Del mismo modo, podemos afirmar que es una escala fiable y capaz de establecer diferencias entre aquellos sujetos que poseen problemas vinculados al Síndrome Externalizante.

El estudio de los valores de fiabilidad obtenidos para los Síndromes Centrales o de primer orden revela la existencia de niveles de fiabilidad medio-bajos en el caso de Retraimiento social, Quejas somáticas, Conducta delictiva y Problemas de pensamiento. Algo mayores son los obtenidos en los factores de Depresión/Ansiedad, Conducta agresiva, Problemas sociales y Problemas de atención. En líneas generales, las correlaciones entre cada uno de los ítems y los factores son altas y suelen ser

TABLA 6.2. ÍNDICES DE HOMOGENEIDAD Y ALPHA DE CRONBACH DEL YSR EN LA MUESTRA DE ESTUDIO

	Síndromes de Segundo Orden	Síndromes de Primer Orden o Centrales
	YSR $\alpha = 0,92$	<i>Síndrome Internalizante</i> $\alpha = 0,83$
Quejas somáticas $\alpha = 0,60$		
Ansiedad / Depresión $\alpha = 0,78$		
<i>Síndrome Externalizante</i> $\alpha = 0,84$		Conducta Agresiva $\alpha = 0,81$
		Conducta Delictiva $\alpha = 0,67$
<i>Síndrome Mixto</i> ⁷		Problemas de Atención $\alpha = 0,74$
		Problemas de Pensamiento $\alpha = 0,69$
		Problemas Sociales $\alpha = 0,71$

valores superiores a 0,20. No obstante, los índices de fiabilidad pueden verse sensiblemente influidos por el escaso número de ítems que componen cada factor, así como por el bajo número de alternativas de respuesta. Asimismo, es probable que, en una muestra de mayor tamaño, los coeficientes de consistencia interna se vieran incrementados.

3.1.3. Análisis factorial del instrumento

A continuación se presentan los resultados obtenidos tras realizar el Análisis Factorial, Método Componentes Principales y Rotación Varimax, para examinar la estructura factorial del instrumento en esta muestra de estudio. El análisis factorial se ha realizado de forma aislada para cada Síndrome Central para replicar la estructura factorial propuesta por los autores (1991).

A) *Síndrome Internalizante*

En primer lugar analizaremos los coeficientes de saturación obtenidos para el Síndrome Internalizante y cada uno de los Síndromes Centrales que lo conforman (ver tabla 6.3.).

Como puede apreciarse en la tabla 6.3., en el análisis de la estructura factorial de la escala de **Retraimiento social**, el primer factor explica un **33,22%** de la varianza de la escala al extraer un solo factor. Con respecto a la escala de **Quejas somáticas**, el análisis factorial muestra puntuaciones factoriales mayores de 0,30 en todos los ítems que la componen, salvo en el caso del ítem 56 g.

Así, el primer factor explica una proporción de la varianza de un **26,49%**. Finalmente, en la escala de **Depresión/Ansiedad**, el primer factor explica un porcentaje del **28,14%** de la varianza total. Del mismo modo, las puntuaciones factoriales de los ítems son superiores a 0,30, salvo para los ítems 18 y 91.

B) *Síndrome Externalizante*

El análisis factorial se ha realizado extrayendo un solo factor para cada uno de los Síndromes Centrales o escalas que componen el Síndrome Externalizante. Los coeficientes de saturación se pueden consultar en la tabla 6.4.

El análisis factorial por escalas revela, en el caso de la escala de **Conducta agresiva**, que, cuando se extrae un solo factor, éste explica el **24,33%**. El análisis factorial de la escala de

7. No obstante, según sostienen Lemos, Vallejo y Sandoval (2002), ninguna de las denominaciones que simbolizan los factores encontrados en el YSR se corresponde en sentido estricto con las categorías diagnósticas que aparecen tanto en el DSM-IV como en la CIE-10.

TABLA 6.3. COEFICIENTES DE SATURACIÓN DE LA MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS CUANDO SE EXTRAE UN SOLO FACTOR DE LAS ESCALAS DE RETRAIMIENTO SOCIAL, QUEJAS SOMÁTICAS Y DEPRESIÓN/ANSIEDAD

SÍNDROME INTERNALIZANTE					
RETRAIMIENTO SOCIAL		QUEJAS SOMÁTICAS		DEPRESIÓN/ANSIEDAD	
Ítem	Coef. de saturación	Ítem	Coef. de saturación	Ítem	Coef. de saturación
69	,742	56b	,755	52	,703
42	,631	56a	,703	33	,689
75	,571	56c	,565	35	,664
111	,556	56d	,565	12	,657
102	,556	54	,559	103	,639
103	,504	56e	,366	112	,619
65	,424	51	,340	71	,590
		56f	,335	34	,555
		56g	0,0894	32	,519
			45	506	
			31	496	
			50	446	
			14	352	
			89	305	
			18	124	
			91	113	
% Varianza Total Explicada	33,22	% Varianza Total Explicada	26,49	% Varianza Total Explicada	28,14

TABLA 6.4. COEFICIENTES DE SATURACIÓN DE LA MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS CUANDO SE EXTRAE UN SOLO FACTOR DE LAS ESCALAS DE CONDUCTA AGRESIVA Y CONDUCTA DELICTIVA

SÍNDROME EXTERNALIZANTE			
CONDUCTA AGRESIVA		CONDUCTA DELICTIVA	
Ítem	Coef. de saturación	Ítem	Coef. de saturación
19	,680	67	,828
68	,671	81	,687
37	,615	105	,669
94	,611	101	,617
3	,610	43	,544
74	,591	82	,499
87	,584	39	,466
104	,582	90	,365
57	,466	63	,288
97	,443	72	,215
93	,443		
20	,441		
86	,436		
23	,398		
7	,387		
27	,355		
95	,309		
16	,154		
21	,111		
% Varianza Total Explicada	24,33	% Varianza Total Explicada	30,09

Conducta delictiva pone de manifiesto un primer factor que explica un **30,09%** de la variabilidad de la escala. Del mismo modo, también puede apreciarse que los coeficientes de saturación para la mayoría de los ítems de ambas escalas son mayores de 0,30, excepto para los ítems 16, 21, 63 y 72.

C) Síndrome Mixto

Este síndrome no constituye una escala independiente en este instrumento, sino que está compuesto por aquellos Síndromes Centrales que no pertenecen al Síndrome Internalizante o Externalizante. A continuación se presentará el análisis factorial de las escalas Problemas

sociales, Problemas de atención y Problemas de pensamiento (ver tabla 6.5.).

En el caso de la escala de **Problemas sociales**, podemos observar cómo, cuando extraemos un único factor, éste explica una proporción de varianza del **33,55%** y todos y cada uno de sus ítems saturan en este factor con valores superiores a 0,30. Con respecto a la escala de **Problemas de atención**, el primer factor es capaz de explicar un porcentaje de la varianza del **34,2%**. Finalmente, en la escala de **Problemas de pensamiento**, el primer factor explica un **36,17%** de la variabilidad de la escala. Asimismo, los ítems que componen cada una de las escalas obtienen coeficientes de saturación superiores a 0,30.

TABLA 6.5. COEFICIENTES DE SATURACIÓN DE LA MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS CUANDO SE EXTRAE UN SOLO FACTOR DE LAS ESCALAS DE PROBLEMAS SOCIALES, PROBLEMAS DE ATENCIÓN Y PROBLEMAS DE PENSAMIENTO

PROBLEMAS SOCIALES		PROBLEMAS DE ATENCIÓN		PROBLEMAS DE PENSAMIENTO	
Ítem	Coef. de saturación	Ítem	Coef. de saturación	Ítem	Coef. de saturación
25	,761	41	,701	85	,731
48	,740	8	,680	70	,695
111	,653	13	,665	9	,670
38	,589	45	,645	84	,654
11	,465	10	,640	66	,476
64	,449	62	,573	40	,468
62	,433	61	,531	83	,440
1	,424	17	,370		
		1	,335		
% Varianza Total Explicada	33,55	% Varianza Total Explicada	34,24	% Varianza Total Explicada	36,17

3.2. Escala de Autoestima General de Rosenberg (1973)

3.2.1. Descripción el instrumento

Este instrumento es una escala unidimensional que pretende evaluar de forma holística el constructo de autoestima. Así, a través de los ítems que están elaborados con la intención de incitar a hacer valoraciones sobre el *self*, esta escala permite obtener un índice sobre la percepción que de la propia valía tiene la persona evaluada.

Para esta investigación se ha utilizado la versión castellana de la escala que aparece en la obra de Rosenberg (1973). Este instrumento consta de 10 ítems, cinco de los cuales están formulados en forma positiva y cinco en forma negativa. El formato de respuesta es tipo Likert con cuatro puntos (1= Muy de acuerdo, 2= De acuerdo, 3= En desacuerdo, 4= Muy en desacuerdo), donde se pide al sujeto que señale hasta qué punto está de acuerdo con las frases siguientes para describirse a sí mismo.

La Escala de Autoestima General de Rosenberg ha sido revisada en numerosas ocasio-

nes por estudiosos como Chiu (1988), Salgado e Iglesias (1995), Pastor y col. (1997) y Atienza y col. (2000), siendo considerada uno de los mejores instrumentos de medida de la autoestima global. En cuanto a las propiedades psicométricas de la escala, los análisis de consistencia interna realizados muestran que es una escala consistente en diversas muestras. Del mismo modo, se ha puesto de manifiesto su estabilidad temporal. Sin embargo, uno de los aspectos más controvertidos de esta escala es su unidimensionalidad. En el panorama español, Salgado e Iglesias (1995), Pastor y col. (1997), Tomas y Oliver (1999) y Atienza y col. (2000) han analizado la dimensionalidad de este instrumento.

En este sentido, hemos encontrado, a través de la revisión de la literatura, estudiosos que defienden su estructura unifactorial y otros expertos que, por el contrario, sostienen que la escala presenta una estructura bifactorial con dos factores, uno de autoestima positiva y otro de autoestima negativa ⁸.

3.2.2. Análisis de la fiabilidad del instrumento

El análisis de la fiabilidad de la Escala de Autoestima General de Rosenberg en esta muestra de estudio presenta un nivel de consistencia interna alto, con un valor de **0,874** para el alpha de Cronbach con 10 ítems. El índice de homogeneidad de estos últimos es bueno, siendo todos los valores de la correlación ítem-total bastante elevados y siempre mayores de 0,20.

3.2.3. Análisis factorial del instrumento

A continuación se muestran los datos obtenidos del análisis de la estructura factorial de la escala de Autoestima General de Rosenberg en esta muestra de estudio (Tabla 6.6.).

Como puede apreciarse en la tabla 6.6, el análisis de la estructura factorial de la escala pone de manifiesto la existencia de dos grandes factores, el primero de ellos capaz de explicar un porcentaje del **37,93%** de la variabilidad de la escala. Curiosamente, este primer factor está formado por los ítems de la escala que se encuentran formulados en forma positiva, es decir, aquellos que ponen en evidencia una buena autoestima general del sujeto evaluado cuando éste está de acuerdo con las afirmaciones que presentan.

TABLA 6.6. COEFICIENTES DE SATURACIÓN DE LA MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS EN AUTOESTIMA GENERAL

ÍTEM	COEF. DE SATURACIÓN	
	FACTOR 1	FACTOR 2
3	,835	
4	,831	
6	,743	,430
7	,706	,447
1	,676	
9	,589	,512
5	,521	,390
8		,829
2		,706
10	,446	,554
% Varianza Explicada	37.934	23.719
% Total de Varianza Explicada	61,65%	

Con respecto al segundo factor, su contenido hace referencia a aquellos ítems formulados en sentido negativo, si bien es cierto que en el caso de los ítems 9 y 5 también encontramos importantes saturaciones en el primer factor, El segundo factor de esta escala explica el **23,71%** de la varianza total de la escala. Ambos factores conjuntamente explican el **61,65%** de la varianza.

Con la finalidad de obtener mayor información sobre la posible interpretación de los factores en función del sentido positivo o negativo de los ítems, la primera posibilidad que pretendíamos descartar era el efecto de la tendencia a

8. En España las revisiones de la escala ponen de manifiesto resultados diferenciales. Salgado e Iglesias (1995) apoyan la estructural bifactorial de la escala, mientras que estudios como los realizados por Pastor y col. (1997) y Tomas y Oliver (1999) apuestan por la estructura unifactorial.

la aquiescencia⁹ en la forma de contestar por parte de los entrevistados. Con esta pretensión realizamos un análisis factorial (ver tabla 6.7.) con el que comprobamos que entre ambos factores existía correlación estadísticamente significativa, lo que indica la existencia de asociación entre ellos y, por tanto, avala la no existencia de aquiescencia en las respuestas de los sujetos.

Asimismo, la revisión de la literatura sobre las características psicométricas de la prueba con respecto a esta agrupación en torno a

dos factores (donde un primer factor contiene los ítems formulados en forma positiva y un segundo factor agrupa aquellos ítems formulados en sentido negativo) revela que, dentro del panorama español, hay autores como Salgado e Iglesias (1995) que apoyan la estructura bifactorial de la escala, mientras que otros, como Pastor y col. (1997) o Tomas y Oliver (1999) defienden la estructura unifactorial del instrumento. Por tanto, los resultados sobre la unidimensionalidad de la escala son diferenciales.

TABLA 6.7. CORRELACIONES ENTRE LA ESTRUCTURA BIFACTORIAL DE LA AUTOESTIMA GENERAL

		AUTOESTIMA POSITIVA	AUTOESTIMA NEGATIVA
Autoestima positiva	Correlación de Pearson	1	,652(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N	73	73
Autoestima negativa	Correlación de Pearson	,652 (**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	73	73

(**) La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

3.3. Satisfacción Vital. SWLS (*Satisfaction With Life Scale*) de Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985

3.3.1. Descripción del instrumento

Para la medida de la satisfacción vital se ha utilizado la escala de Diener, Emmons, Larsen y Griffin denominada *Satisfaction With Life Scale* (SWLS). Es un instrumento formado por tan sólo 5 ítems para la evaluación de la percepción global del individuo sobre la satisfacción con su vida. Entre sus ventajas destaca por encima de todas su rápida aplicación. En esta escala se solicita al sujeto que valore en qué medida está de acuerdo con una serie de afirmaciones que se le presentan posteriormente.

El formato de respuesta utiliza una escala tipo Likert de 7 puntos: (1= Completamente en desacuerdo, 2= En desacuerdo, 3= Más bien en desacuerdo, 4= Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 5= Más bien de acuerdo, 6= De acuerdo, 7= Completamente de acuerdo).

Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985) afirman que sus propiedades psicométricas son satisfactorias y que muestra una alta estabilidad temporal. La escala muestra correlaciones moderadas y altas con otras medidas de bienestar psicológico así como con características específicas de personalidad.

Del mismo modo, Pavot y Diener (1993) sostienen que la escala presenta una buena validez convergente con otras escalas de bienestar psicológico. Afirman que es un instrumento válido para detectar el cambio en la

9. Según Morales (2000) la aquiescencia es la tendencia de algunos sujetos a contestar de forma positiva y por tanto mostrándose de acuerdo con el ítem de forma independiente a su contenido. De hecho los sujetos con esta tendencia se muestran de acuerdo con elementos que contienen afirmaciones opuestas. De este modo el problema de la aquiescencia radica en que la afirmación o conformidad con el contenido de un ítem no implica un acuerdo genuino, invalidando así la información obtenida.

satisfacción vital en el curso de una intervención terapéutica de corte clínico. Asimismo, apuntan que la escala muestra una buena validez discriminante con otras medidas de bienestar emocional. Proponen que es un instrumento recomendable como complemento para otras escalas que se centran en la detección de psicopatología o bienestar emocional, porque se basa en el juicio personal del propio individuo sobre la satisfacción con su propia vida.

3.3.2. Análisis de la fiabilidad del instrumento

La escala SWLS muestra una consistencia interna elevada en nuestra muestra de estudio, con un valor del alpha en torno a **0,83**. Los índices de homogeneidad de los ítems que componen esta escala son altos, mostrando apoyo a su unidimensionalidad como escala.

3.3.3. Análisis factorial del instrumento

El análisis de la estructura factorial de la escala en esta muestra de estudio pone de manifiesto la existencia de un factor capaz de explicar el **48,87%**, siendo este valor un índice de consistencia interna medio-bajo. No obstante, los coeficientes de saturación de los elementos de la escala en el factor son altos, con valores siempre muy superiores a 0,30. (consultar tabla 6.8.).

TABLA 6.8. COEFICIENTES DE SATURACIÓN DE LA MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS DE LA ESCALA DE SWLS

ÍTEM	COEF. DE SATURACIÓN
3	,837
2	,801
5	,789
4	,761
1	,683
% Varianza Explicada	48,87

3.4. Cuestionario para la medida de la negación de la condición de superdotado en el concepto de sí mismo

3.4.1. Descripción del instrumento

El instrumento diseñado ad hoc para este estudio está compuesto por 3 subescalas que miden:

- ▶ Los mecanismos de camuflaje que utiliza el sujeto para ocultar su superdotación (modificar el lenguaje que utiliza, ocultar intereses, ocultar capacidades, quitar importancia a sus altas capacidades y evitar decir que es superdotado).
- ▶ La negación de la superdotación por miedo y rechazo a la diferencia.
- ▶ La negación de la superdotación por la existencia de una incongruencia o desajuste entre su propia imagen como superdotado y la imagen o estereotipo mental de cómo debería ser un superdotado.

El formato de respuesta se basa en una escala tipo Likert de 6 puntos, y en la presentación del instrumento se pide al encuestado que trate de elegir aquella alternativa que refleje mejor su forma de pensar, sentir o actuar en cada caso. Las opciones de respuesta son las siguientes: A: Totalmente en desacuerdo, B: En desacuerdo, C: Más bien en desacuerdo, D: Mas bien de acuerdo, E: De acuerdo y F: Totalmente de acuerdo.

La distribución de ítems en base a la operativización realizada de la variable generó una estructura teórica de la prueba en su versión inicial, pero las revisiones de la prueba fruto de contemplar los resultados del análisis de fiabilidad y el análisis factorial de la escala que se expondrán y analizarán en los apartados posteriores han derivado en una serie de modificaciones, tanto de su estructura como de su número de elementos. Así, la escala ha pasado de tener 52 elementos a estar compuesta por 38. Asimismo, de la estructura teórica inicial de la prueba también se han realizado revisiones,

siendo la estructura que compone esta prueba la que se presenta a continuación (Figura 6.1.).

3.4.2. Análisis de la fiabilidad del instrumento

Como se ha mencionado anteriormente, la escala inicial estaba compuesta por 52 ítems, pero, con la finalidad de optimizar la fiabilidad

y fruto de la revisión del análisis de la estructura factorial de la escala que se expone en el apartado siguiente, fueron eliminados los siguientes ítems de la escala inicial: 1, 2, 10, 11, 13, 17, 21, 23, 31, 33, 40, 42, 41 y 48 (véase la versión inicial en el anexo de instrumentos). La eliminación de los elementos obedece a que estos ítems son los menos discriminantes y los que menos correlacionaban con el resto de elementos de la escala.

FIGURA 6.1. ESTRUCTURA TEÓRICA DE LA ESCALA FINAL DE NEGACIÓN DE LA SUPERDOTACIÓN EN EL CONCEPTO DE SÍ MISMO

Escala Negación Final	1. Mecanismos de camuflaje
	Lenguaje
	Ocultar intereses
	Ocultar capacidades
	Quitar importancia a las capacidades
	Evitar decir que es superdotado
	2. Miedo y rechazo a la diferencia
	3. Desajuste imagen superdotado

Por tanto, la fiabilidad de la versión definitiva de esta escala global es de $\alpha = 0,918$ con 38 elementos y para una muestra de 69 participantes. Así, este instrumento recoge adecuadamente las diferencias existentes entre los sujetos en cuanto a la negación de su condición de superdotado en el concepto de sí mismo. No obstante, es probable que la fiabilidad se viese incrementada en una muestra más amplia.

A continuación se muestran los resultados del análisis de fiabilidad de cada una de las subescalas que componen este cuestionario.

- ▶ En primer lugar, la fiabilidad de la subescala de **Mecanismos de Camuflaje** es alta, con un valor del alpha de Cronbach de **0,88** para 19 elementos (ver tabla 6.9.).

El índice de homogeneidad de estos últimos es bueno, siendo todos los valores de la correlación ítem-total mayores de 0,20.

- ▶ La subescala de **Negación de la superdotación por miedo y rechazo a la diferencia** obtiene un valor del alpha de **0,82**, mos-

trando un índice de fiabilidad alto (tabla 6.10.)

- ▶ En relación a los resultados del análisis de fiabilidad de la subescala de **Desajuste entre la imagen mental sobre una persona superdotada y la propia imagen de sí mismo como superdotado**, se encuentra un nivel de consistencia interna de **0,89** para 8 elementos (tabla 6.11.). En este caso, las correlaciones ítem-total son altas, con valores siempre muy superiores a 0,20.

3.4.3. Análisis factorial del instrumento

Procedimos a efectuar un análisis confirmatorio del cuestionario basándonos en la estructura teórica previa en la que nos basamos a la hora de elaborar el instrumento. El análisis de la estructura factorial confirmó la existencia de tres factores. El procedimiento utilizado para el análisis factorial nuevamente ha sido el Método de Componentes Principales con Rotación Varimax.

TABLA 6.9. ÍNDICES DE HOMOGENEIDAD Y ALPHA DE CRONBACH DE LA SUBESCALA DE MECANISMOS DE CAMUFLAJE DE LA SUPERDOTACIÓN DE LA VERSIÓN DEFINITIVA

MECANISMOS DE CAMUFLAJE DE LA SUPERDOTACIÓN		CORRELACIÓN ÍTEM-TOTAL
Ítem	Lenguaje	
50	Con frecuencia evito utilizar un lenguaje preciso porque siento que los demás piensan que soy un pedante.	,5550
22	No me importa utilizar un lenguaje complejo y sofisticado porque así me expreso más adecuadamente.	,5092
29	No me importa usar un lenguaje más elaborado para expresarme mejor en mis relaciones sociales.	,6194
Ocultar intereses		
3	No me afecta que cuando expreso mis verdaderos temas de interés los demás crean que son un poco raros.	,3459
14	No oculto mis verdaderas aficiones a pesar de que no coinciden con las de la mayoría de la gente.	,4891
24	Normalmente evito hablar de mis verdaderos temas de interés en mis relaciones sociales.	,5013
32	Tiendo a guardarme para mí aquello que realmente me interesa, por miedo a que mis intereses o hobbies parezcan extraños a los demás.	,4401
Ocultar capacidades		
5	Suelo ocultar mi superdotación para no ser rechazado por la gente de mi edad.	,5780
26	No oculto que soy superdotado por miedo a que me rechacen.	,5149
36	En mis relaciones sociales no escondo que soy superdotado.	,6376
16	Prefiero sentirme querido aunque para ello tenga que ocultar que soy superdotado.	,2936
Quitar importancia a las altas capacidades		
7	Normalmente tiendo a quitar importancia a mis habilidades especiales frente a los demás.	,2949
18	Cuando estoy con gente que no es superdotada no suelo quitar importancia a mis verdaderas capacidades.	,4266
28	Quitar importancia a mis habilidades me sirve para pasar más desapercibido.	,5615
38	Tiendo a manifestar mis habilidades como persona superdotada en mi vida cotidiana.	,4210
Evitar decir que es superdotado		
9	Mi experiencia me dice que es mejor evitar decir que soy superdotado en mis relaciones sociales.	,5118
20	En general no me importa hablar de mi superdotación.	,5769
30	Creo que me evito problemas no contándole a los demás que soy superdotado.	,4945
44	No me supone un problema decir a la gente que soy una persona superdotada.	,6686

Por tanto, el análisis de la estructura factorial de la escala confirma la existencia de tres grandes factores (mecanismos de camuflaje, desajuste autoimagen y miedo diferencia). El porcentaje de varianza total que explican estos tres factores conjuntamente asciende a un **44,31%**, siendo este valor un porcentaje

moderado. Este dato advierte de que existe aproximadamente un 65% de la variabilidad entre la muestra que no es explicado por la escala.

Asimismo, debido a que los tres factores pueden ser considerados tres subescalas independientes, podrían ser utilizadas de forma ais-

TABLA 6.10. ÍNDICES DE HOMOGENEIDAD Y ALPHA DE CRONBACH DE LA SUBESCALA DE NEGACIÓN DE LA SUPERDOTACIÓN POR MIEDO Y RECHAZO ANTE LA DIFERENCIA DE LA VERSIÓN DEFINITIVA

ÍTEM	NEGACIÓN DE LA SUPERDOTACIÓN POR MIEDO Y RECHAZO ANTE LA DIFERENCIA	CORRELACIÓN ÍTEM-TOTAL
4	A veces desearía no ser superdotado.	,6804
15	Si volviese a nacer preferiría no ser superdotado.	,6521
25	A veces me niego a mí mismo que soy superdotado.	,5716
37	Creo que no rechazo mi diferencia como persona superdotada.	,4569
45	Vivo en paz con mi superdotación.	,7123
52	No reniego de mi superdotación.	,6314
6	La verdad es que no me da miedo ser superdotado.	,5173
17	A veces me asusta ser superdotado.	-,3474
39	No suelo sentir miedo a ser distinto por el hecho de ser superdotado.	,6139
35	El saber que soy diferente a la mayoría de la gente por ser superdotado a veces me impone.	,3051
12	Creo que afronto mis diferencias como persona superdotada con valentía.	,4759
46	En ocasiones siento miedo a ser distinto a los demás por mi superdotación.	,4991

TABLA 6.11. ÍNDICES DE HOMOGENEIDAD Y ALPHA DE CRONBACH DE LA SUBESCALA DE DESAJUSTE ENTRE LA IMAGEN O ESTEREOTIPO MENTAL DE LA PERSONA SUPERDOTADA Y SU PROPIA IMAGEN COMO INDIVIDUO SUPERDOTADO DE LA VERSIÓN DEFINITIVA

ÍTEM	DESAJUSTE ENTRE LA IMAGEN O ESTEREOTIPO MENTAL DE LA PERSONA SUPERDOTADA Y SU PROPIA IMAGEN COMO INDIVIDUO SUPERDOTADO	CORRELACIÓN ÍTEM-TOTAL
8	En el fondo me cuesta creer que yo soy superdotado.	,7462
19	Hay momentos en los que tengo dudas de que soy superdotado.	,6334
34	La imagen que yo tengo de lo que es un superdotado no responde a lo que yo soy.	,5930
27	Bajo mi punto de vista un superdotado es alguien mucho más capaz que yo.	,5903
49	Si hago una descripción de lo que es para mí una persona superdotada me siento identificado con esa descripción.	,6415
47	Estoy seguro de que soy una persona superdotada.	,7687
51	La idea que yo tengo en la cabeza de lo que es un superdotado se parece mucho a lo que yo soy.	,6738
43	Tengo la sensación de no estar al nivel de lo que yo creo que es un superdotado.	,6986

lada, lo que sin duda contribuye a aumentar su utilidad práctica.

A) Mecanismos de Camuflaje

A continuación se presentan los coeficientes de saturación de los elementos que conforman el **primer factor**, al que denominaremos "**Mecanismos de camuflaje**" (tabla 6.16.). En este factor encontramos aquellos ítems cuyo contenido alude a las estrategias o mecanismos específicos que son empleados por las

personas de alta capacidad para esconder u ocultar su talento. Entre los mecanismos empleados se encuentran: modificar el lenguaje que utilizan, esconder sus capacidades, ocultar intereses y hobbies, quitar importancia a sus altas capacidades y evitar decir que es superdotado.

Como puede advertirse en la tabla 6.12., el primer factor, denominado "Mecanismos de camuflaje", está compuesto por 19 elementos y es capaz de explicar el **16,42%** de la varianza total de la escala. Los coeficientes de saturación corregidos de los ítems son moderados y altos, y

tan sólo un elemento (ítem 16) presenta una correlación ligeramente mayor en el segundo factor, pero, dado que su contenido es más específico de este primer factor, hemos decidido in-

cluirle finalmente aquí. Además, su peso en la fiabilidad de la subescala es bueno y la consistencia interna de la escala total se ve más favorecida manteniéndolo en el primer factor.

TABLA 6.12. COEFICIENTE DE SATURACIÓN DE LA MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS DE LA ESCALA PARA LA MEDIDA DE LA NEGACIÓN DE LA CONDICIÓN DE SUPERDOTADO EN EL CONCEPTO DE SÍ MISMO I (CONT.)

Nº ÍTEM	FORMULACIÓN ÍTEMS	Mecanismos de camuflaje	Desajuste autoimagen	Miedo diferencia
44	No me supone un problema decir a la gente que soy una persona superdotada.	,716		
36	En mis relaciones sociales no escondo que soy superdotado.	,711		
5	Suelo ocultar mi superdotación para no ser rechazado por la gente de mi edad.	,648		
20	En general no me importa hablar de mi superdotación.	,642		
30	Creo que me evito problemas no contándole a los demás que soy superdotado.	,639		
28	Quitar importancia a mis habilidades me sirve para pasar más desapercibido.	,620		
26	No oculto que soy superdotado por miedo a que me rechacen.	,618		
29	No me importa usar un lenguaje más elaborado para expresarme mejor en mis relaciones sociales.	,617		
9	Mi experiencia me dice que es mejor evitar decir que soy superdotado en mis relaciones sociales.	,607		
50	Con frecuencia evito utilizar un lenguaje preciso porque siento que los demás piensan que soy un pedante.	,575		
18	Cuando estoy con gente que no es superdotada no suelo quitar importancia a mis verdaderas capacidades.	,514		
24	Normalmente evito hablar de mis verdaderos temas de interés en mis relaciones sociales.	,511		,336
22	No me importa utilizar un lenguaje complejo y sofisticado porque así me expreso más adecuadamente.	,507		
32	Tiendo a guardarme para mí aquello que realmente me interesa por miedo a que mis intereses o hobbies parezcan extraños a los demás.	,455		,390
14	No oculto mis verdaderas aficiones a pesar de que no coinciden con las de la mayoría de la gente.	,423		,321
38	Tiendo a manifestar mis habilidades como persona superdotada en mi vida cotidiana.	,406	,324	
7	Normalmente tiendo a quitar importancia a mis habilidades especiales frente a los demás.	,388		
3	No me afecta que cuando expreso mis verdaderos temas de interés los demás crean que son un poco raros.	,320		
16	Prefiero sentirme querido aunque para ello tenga que ocultar que soy superdotado.	,308	,410	

B) Desajuste autoimagen

Ahora se presentan los coeficientes de saturación de los elementos que conforman el se-

gundo factor, al que llamaremos “Desajuste autoimagen” (Tabla 6.13.). En este segundo factor se incluyen principalmente los elementos que hacen referencia a la existencia de un

desajuste entre la imagen o estereotipo mental sobre cómo ha de ser una persona superdotada y la propia imagen de sí misma como superdotada. En este sentido, se intenta indagar en la existencia de elevadas expectativas y falsas creencias en torno a la imagen o estereotipo de las personas superdotadas que le llevan a

dudar sobre si es realmente una persona superdotada.

El segundo factor explica aproximadamente un **15%** del porcentaje total de variabilidad de la escala. Del mismo modo, nuevamente los pesos factoriales de los ítems que componen este factor son elevados y algunos de ellos, moderados.

TABLA 6.13. COEFICIENTE DE SATURACIÓN DE LA MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS DE LA ESCALA PARA LA MEDIDA DE LA NEGACIÓN DE LA CONDICIÓN DE SUPERDOTADO EN EL CONCEPTO DE SÍ MISMO II

Nº ÍTEM	FORMULACIÓN ÍTEMS	Mecanismos de camuflaje	Desajuste autoimagen	Miedo diferencia
8	En el fondo me cuesta creer que yo soy superdotado.		,809	
47	Estoy seguro de que soy una persona superdotada.		,782	,394
19	Hay momentos en los que tengo dudas de que soy superdotado.		,735	
43	Tengo la sensación de no estar al nivel de lo que yo creo que es un superdotado.		,717	
51	La idea que yo tengo en la cabeza de lo que es un superdotado se parece mucho a lo que yo soy.		,696	
27	Bajo mi punto de vista un superdotado es alguien mucho más capaz que yo.		,676	
49	Si hago una descripción de lo que es para mí una persona superdotada me siento identificado con esa descripción.		,674	
34	La imagen que yo tengo de lo que es un superdotado no responde a lo que yo soy.		,589	

C) Miedo a la diferencia

Pasaremos ahora a describir los resultados del análisis factorial del **tercer factor** que hemos denominado **“Miedo a la diferencia”** (continuación tabla 6.14.). Esta formado por 11 elementos cuyo contenido hace referencia a la existencia de la negación de la superdotación por miedo y rechazo a la diferencia.

El **tercer factor** explica un **13,30%** de la varianza total de la escala. En este caso, también se aprecia la existencia de correlaciones moderadas y altas en la estructura factorial de este tercer factor.

Por tanto, el análisis de la estructura factorial denota la existencia de tres factores. En la tabla 6.15. se presenta un breve resumen de las propiedades psicométricas elementales de las subescalas y de la composición interna de los tres factores mencionados.

Cada uno de los factores presentados considerado como una subescala independiente presenta una fiabilidad muy alta, lo que contribuye a apoyar su utilidad de aplicación por separado. Así, una elevada fiabilidad es un factor que indica que cada subescala es capaz de detectar adecuadamente las diferencias manifestadas entre las personas superdotadas, diferencias que, de hecho, se han puesto de manifiesto en cuanto a la negación de la superdotación en el concepto de sí mismo.

A continuación se exponen los resultados del análisis de correlaciones entre los factores que componen la estructura factorial de la escala de negación de la superdotación en el concepto de sí mismo (ver tabla 6.16.). Para la realización de este análisis correlacional se han sumado de forma directa los ítems que componen cada factor y se han hallado las co-

TABLA 6.14. COEFICIENTE DE SATURACIÓN DE LA MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS DEL ANÁLISIS FACTORIAL E ÍNDICES DE CONSISTENCIA INTERNA DE LOS FACTORES DE LA VERSIÓN FINAL DE LA ESCALA PARA LA MEDIDA DE LA NEGACIÓN DE LA CONDICIÓN DE SUPERDOTADO EN EL CONCEPTO DE SÍ MISMO III

Nº ÍTEM	FORMULACIÓN ÍTEMS	Mecanismos de camuflaje	Desajuste autoimagen	Miedo diferencia
45	Vivo en paz con mi superdotación.			,738
4	A veces desearía no ser superdotado.			,714
6	La verdad es que no me da miedo ser superdotado.			,712
15	Si volviese a nacer preferiría no ser superdotado.			,651
46	En ocasiones siento miedo a ser distinto a los demás por mi superdotación.			,600
39	No suelo sentir miedo a ser distinto por el hecho de ser superdotado.		,441	,584
12	Creo que afronto mis diferencias como persona superdotada con valentía.			,576
52	No reniego de mi superdotación.		,349	,576
25	A veces me niego a mí mismo que soy superdotado.		,472	,502
35	El saber que soy diferente a la mayoría de la gente por ser superdotado a veces me impone.			,402
37	Creo que no rechazo mi diferencia como persona superdotada.	,336	,366	
$\alpha = 0,918$		0.88	0.89	0.82
% Varianza Explicada		16.42	14.57	30
% Varianza Total Explicada			44,31	

TABLA 6.15. TABLA RESUMEN DE LAS PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA SUBESCALA DE LA ESCALA PARA LA MEDIDA DE LA NEGACIÓN DE LA CONDICIÓN DE SUPERDOTADO EN EL CONCEPTO DE SÍ MISMO

DENOMINACIÓN DE LOS FACTORES	MECANISMOS DE CAMUFLAJE	DESAJUSTE AUTOIMAGEN	MIEDO DIFERENCIA
N ° ítems	19	8	11
Conjunto de ítems	3, 5, 7, 9, 14, 18, 20,22, 24, 26, 28, 29, 30, 32, 36, 38, 44, 50	8, 19, 27, 39, 43, 47, 49, 51	4, 6, 12, 15, 25, 35, 37, 39, 45, 46, 52
α Cronbach	0.88	0.89	0.82
% varianza explicada	25,879	11,812	6,618

TABLA 6.16. CORRELACIONES ENTRE LOS FACTORES QUE COMPONEN LA ESCALA PARA LA MEDIDA DE LA NEGACIÓN DE LA CONDICIÓN DE SUPERDOTADO EN EL CONCEPTO DE SÍ MISMO

	MECANISMOS DE CAMUFLAJE	DESAJUSTE AUTOIMAGEN	MIEDO DIFERENCIA
MECANISMOS DE CAMUFLAJE	1	,300 (*)	,464 (**)
DESAJUSTE AUTOIMAGEN	,300 (*)	1	,554 (**)
MIEDO DIFERENCIA	,464 (**)	,554 (**)	1

(*) La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

(**) La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

relaciones entre los resultados de la suma de los elementos de cada factor.

Así, puede apreciarse que, entre los factores presentados anteriormente, existen correlaciones moderadas y altas, lo que supone que existe relación entre ellos, formando parte así de un mismo aspecto o atributo de medida.

3.5. Cuestionario para la medida de los sentimientos frecuentes en las personas superdotadas

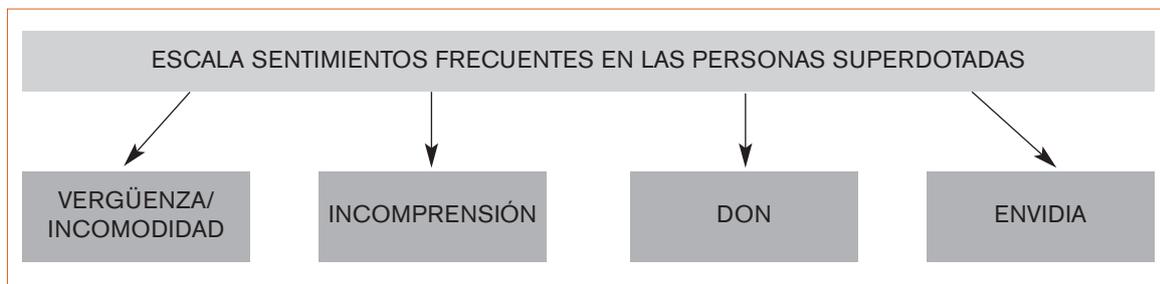
3.5.1. Descripción del instrumento

La finalidad del instrumento diseñado *ad hoc* es la de evaluar la frecuencia con la que las personas superdotadas experimentan una serie de sentimientos (incomprensión, sentimiento de diferencia, miedo y dolor ante la posibilidad de ser rechazados por esta diferencia, sensación de ser envidiado, incomodidad

ante la expresión de esta característica o atributo ante los demás, y sentimiento de ser agraciado por un don) que consideramos pueden ser relativamente frecuentes en las personas de alta capacidad con respecto a su don o capacidad superior.

El formato de respuesta es tipo likert, con una escala de 4 puntos donde se pide al sujeto que señale en qué medida se encuentran presentes los siguientes sentimientos en su vida. Las alternativas de respuestas son: A: Frecuentemente, B: A veces, C: Rara vez y E: Casi nunca. La primera versión del instrumento, que puede consultarse en el anexo de instrumentos, ha sufrido modificaciones en función de los análisis de fiabilidad y de la estructura factorial, cambios que serán comentados en los apartados posteriores. La estructura de la versión definitiva comprende: sentimientos de **vergüenza e incomodidad, sentimiento de poseer un don, incomprensión y sentimiento de ser envidiado por sus altas capacidades** (Figura 6.2).

FIGURA 6.2. SENTIMIENTOS FRECUENTES EN LAS PERSONAS SUPERDOTADAS



3.5.2. Análisis de la fiabilidad del instrumento

Se han suprimido 9 ítems de la escala original, pues se ha considerado que éstos no contribuían de forma apropiada a la obtención de indicadores psicométricos adecuados. Estos elementos son los ítems: 2, 4, 9, 11, 12, 18, 22, 23 y 24. La eliminación de los ítems obedece fundamentalmente a los bajos índices de consistencia interna y a la presencia de coeficientes

de saturación muy bajos en los cuatro grandes factores que se encontraron en esta escala.

La versión final de la escala muestra un nivel de fiabilidad moderado-alto, con un alpha de Cronbach de **0,71** para 19 elementos y en una muestra de 72 participantes ¹⁰.

A continuación, con la finalidad de facilitar la comprensión del discurso y el análisis de los datos estadísticos, se presentan los resultados del análisis de fiabilidad de cada una de las subescalas que componen este cuestionario.

10. La versión definitiva de la escala con todos sus elementos puede consultarse en el Anexo de instrumentos.

► **Vergüenza e Incomodidad**

La subescala de **Sentimiento de Vergüenza e Incomodidad** presenta un valor de consistencia interna de **0,78**. Como puede apreciarse, al eliminar cualquiera de los elementos, la fiabilidad de la escala se vería reducida. Los ítems que la com-

ponen presentan un índice de homogeneidad bueno con valores mayores de 0,20 (ver tabla 6.17). Por tanto, en principio, esta escala parece mostrar las diferencias existentes en cuanto a la presencia de este sentimiento entre las persona superdotadas.

TABLA 6.17. ÍNDICES DE HOMOGENEIDAD DE LA SUBESCALA DE VERGÜENZA E INCOMODIDAD DE LA VERSIÓN DEFINITIVA DE LA ESCALA SENTIMIENTOS FRECUENTES EN LAS PERSONAS SUPERDOTADAS

ÍTEM	VERGÜENZA E INCOMODIDAD	CORRELACIÓN ÍTEM-TOTAL
5	Me suele dar vergüenza hablar de mis altas capacidades	,3532
13	No me da vergüenza que las personas con las que me relaciono se enteren de que soy superdotado	,4438
19	Me avergüenza decir que soy superdotado	,6260
26	La verdad es que me siento orgulloso de decir a los demás que soy superdotado	,6100
6	Me siento incómodo cuando me preguntan por qué soy superdotado.	,3616
14	Me desagrada hablar de mi superdotación.	,5803
20	En general me siento cómodo cuando doy el paso de contar a alguien que soy superdotado.	,3822
27	No es desagradable para mí expresar en mis relaciones que soy superdotado.	,5160

► **Sentimiento de poseer un don**

La subescala de **Sentimiento de poseer un don** presenta un buen índice de fiabilidad, con un valor del alpha de Cronbach de **0,79**.

Asimismo, las correlaciones de sus cinco elementos con la escala total son altas, siendo éste un factor a favor de su homogeneidad y unidimensionalidad como escala de medida (Tabla 6.18).

TABLA 6.18. ÍNDICES DE HOMOGENEIDAD DE LA SUBESCALA DON DE LA VERSIÓN DEFINITIVA DE LA ESCALA SENTIMIENTOS FRECUENTES EN LAS PERSONAS SUPERDOTADAS

ÍTEM	DON	CORRELACIÓN ÍTEM-TOTAL
7	En el fondo siento que tengo un don más que un defecto.	,5444
15	No me siento agraciado por ser superdotado más bien todo lo contrario.	,6086
21	Personalmente siento que soy afortunado por ser superdotado.	,5473
28	No me siento agradecido por ser superdotado sino que, por el contrario, prescindiría de este don.	,6191
10	Durante mis estudios he sentido que mis compañeros envidiaban mi alta capacidad.	,5096

► **Sentimiento de Incomprensión**

La misma valoración en cuanto a fiabilidad se refiere presenta la subescala **Sentimiento de Incomprensión**, con un alpha

de **0,79**, siendo igualmente satisfactorios los niveles de homogeneidad mostrados por sus ítems (Tabla 6.19.).

TABLA 6.19. ÍNDICES DE HOMOGENEIDAD DE LA SUBESCALA DE INCOMPRESIÓN DE LA VERSIÓN DEFINITIVA DE LA ESCALA SENTIMIENTOS FRECUENTES EN LAS PERSONAS SUPERDOTADAS

ÍTEM	INCOMPRESIÓN	CORRELACIÓN ÍTEM-TOTAL
1	A veces me siento incomprendido porque mis diferencias no son entendidas por la gente que no es superdotada.	,7245
8	En general me siento comprendido por la gente que no es superdotada.	,5570
16	Suelo sentirme incomprendido por la mayoría de las personas.	,6054

► Sentimiento de ser envidiado

El valor de consistencia interna obtenido en el caso de la subescala de **Sentimiento de ser envidiado** es de **0,69**. Las correlaciones de cada uno de los ítems con la escala total son altas, con valores siempre mayores de 0,20 (ver tabla 6.20.).

Los índices de fiabilidad para cada una de las subescalas son altos, salvo en el caso del Sentimiento de ser envidiado, donde se ha obtenido un valor moderado para el alpha de Cronbach. Se han presentado los alphas de Cronbach parciales en cada una de las subescalas, pues son susceptibles de ser aplicadas de modo independiente.

TABLA 6.20. ÍNDICES DE HOMOGENEIDAD DE LA SUBESCALA DE SENTIMIENTO DE SER ENVIDIADO DE LA VERSIÓN DEFINITIVA DE LA ESCALA SENTIMIENTOS FRECUENTES EN LAS PERSONAS SUPERDOTADAS

ÍTEM	INCOMPRESIÓN	CORRELACIÓN ÍTEM-TOTAL
3	En ocasiones siento que la gente me envidia por ser superdotado.	,4009
25	No percibo que los superdotados seamos envidiados socialmente.	,5512
17	Normalmente no siento que las personas envidien mis altas capacidades.	,5683

3.5.3. Análisis factorial del instrumento

El análisis exploratorio de la estructura factorial del instrumento con el Método Componentes Principales Rotación Varimax con extracción de cuatro factores puede ser consultado en la tabla 6.31. Se han encontrado **cuatro grandes factores** (vergüenza e incomodidad, don, incomprensión y envidia). El porcentaje de varianza total que explican estos cuatro factores conjuntamente es de, aproximadamente, un **60%**, siendo este valor moderado. No obstante, este resultado pone de manifiesto la existencia de un 40% de varianza sin explicar. Los cuatro factores pueden ser considerados como subescalas independientes, aspecto que puede facilitar su aplicación y su utilidad práctica de forma aislada.

Posteriormente, se procede a la presentación de los coeficientes de saturación de los distintos ítems que configuran el **primer factor**, al que de-

nominaremos **“Vergüenza e Incomodidad”** (tabla 6.21.). En este factor se encuentran recogidos aquellos elementos cuyo contenido hace referencia a ítems que preguntan al encuestado por la frecuencia de la presencia de sentimientos de incomodidad y vergüenza cuando habla de sus altas capacidades o de su condición de superdotado. Entre los sentimientos que refleja figuran la incomodidad de expresar que es superdotado en sus relaciones sociales o la vergüenza ante el hecho de que los demás conozcan que es una persona superdotada. Este primer factor es capaz de explicar un **21,57%** de la varianza en esta escala. Los coeficientes de saturación de los 8 elementos que lo componen son todos ellos de moderados a altos.

Con respecto al **segundo factor**, hemos optado por denominarle **“Don”**, pues los elementos que lo conforman aluden de forma directa al hecho de sentir la superdotación como un don o, por el contrario, como algo de lo que el

entrevistado no se siente especialmente agradecido. En este sentido, el contenido de los ítems que lo forman hace referencia a la sensación de ser afortunado o privilegiado por poseer esta capacidad superior. Este factor está compuesto por 5 ítems y explica un porcentaje del **17,88%** de la variabilidad de la escala. Las saturaciones de los elementos que componen este factor son medio-altas y altas.

Por su parte, el **tercer factor**, denominado **“Incomprensión”**, está formado por tan sólo tres elementos que hacen referencia al sentimiento de que sus diferencias no sean comprendidas

por el resto de personas no superdotadas. La proporción de varianza explicada por este tercer factor es del **10,28%**. Los coeficientes de saturación de cada uno de sus ítems son muy altos. Finalmente, el **cuarto factor**, denominado **“Envidia”**, explica un **8,78%** de la varianza total. Está compuesto por tres elementos, cuyo contenido hace referencia principalmente al sentimiento de ser envidiado por sus altas capacidades por amigos y compañeros, así como por las personas de su entorno inmediato. De este modo, los elementos que lo componen aluden al sentimiento de ser envidiado por esta capa-

TABLA 6.21. COEFICIENTE DE SATURACIÓN DE LA MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS DEL ANÁLISIS FACTORIAL E ÍNDICES DE CONSISTENCIA INTERNA DE LOS FACTORES DE LA VERSIÓN FINAL DE LA ESCALA PARA LA MEDIDA DE LOS SENTIMIENTOS FRECUENTES EN LAS PERSONAS SUPERDOTADAS

Nº ÍTEM	FORMULACIÓN ÍTEM	Vergüenza e incomodidad	Don	Incomprensión	Envidia
19	Me avergüenza decir que soy superdotado.	,748			
26	La verdad es que me siento orgulloso de decir a los demás que soy superdotado.	,717			
27	No es desagradable para mí expresar en mis relaciones que soy superdotado.	,705			
13	No me da vergüenza que las personas con las que me relaciono se enteren de que soy superdotado.	,600			
14	Me desagrada hablar de mi superdotación.	,596	-,307	,347	
20	En general me siento cómodo cuando doy el paso de contar a alguien que soy superdotado.	,595		-,330	
6	Me siento incómodo cuando me preguntan por qué soy superdotado.	,444	,403	,400	
5	Me suele dar vergüenza hablar de mis altas capacidades.	,437		,340	-,400
28	No me siento agradecido por ser superdotado sino que, por el contrario, prescindiría de este don.		,754		
7	En el fondo siento que tengo un don más que un defecto.		,751		
10	Durante mis estudios he sentido que mis compañeros envidiaban mi alta capacidad.		,651		,374
15	No me siento agraciado por ser superdotado, más bien todo lo contrario.		,651		
21	Personalmente siento que soy afortunado por ser superdotado.		,516		,489
1	A veces me siento incomprendido porque mis diferencias no son entendidas por la gente que no es superdotada.			,852	
16	Suelo sentirme incomprendido por la mayoría de las personas.			,810	
8	En general me siento comprendido por la gente que no es superdotada.			,731	
3	En ocasiones siento que la gente me envidia por ser superdotado.				,754
17	Normalmente no siento que las personas envidien mis altas capacidades.				,693
25	No percibo que los superdotados seamos envidiados socialmente.				,646
α = 0,71		0,78	0,79	0,79	0,69
% Varianza Explicada		21,577	17,882	10,28	28,784
% Varianza Total Explicada			58,25%		

cidad superior. De nuevo encontramos coeficientes de saturación importantes en cada uno de los ítems que componen este último factor. Como se ha puesto de manifiesto, el análisis de los resultados plantea la existencia de una

estructura factorial compuesta por cuatro factores. En la tabla 6.22. se muestra un breve resumen de las propiedades psicométricas básicas de la escala y la composición de los factores.

TABLA 6.22. TABLA RESUMEN DE LAS PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LAS ESCALAS PARA LA MEDIDA DE LOS SENTIMIENTOS FRECUENTES EN LAS PERSONAS SUPERDOTADAS

DENOMINACIÓN DE LOS FACTORES	VERGÜENZA E INCOMODIDAD	DON	INCOMPRESIÓN	ENVIDIA
Nº ítems	8	5	3	3
Conjunto de ítems	19, 26, 27, 13, 14, 20, 6 y 5	7, 10, 15, 21 y 28	1, 8 y 16	3, 17 y 25
α Cronbach	0,78	0,79	0,79	0,69
% varianza explicada	21,57	17,88	10,28	8,78

Como puede observarse, cada uno de los factores presentados, considerado como una subescala independiente, tiene una fiabilidad alta, lo que favorece la posibilidad de que sean utilizados por separado en otros análisis que figuran en el capítulo posterior. Así, una fiabilidad alta es un indicador de que cada subescala es capaz de detectar adecuadamente las diferencias entre las personas superdotadas. Del mismo modo, la fiabilidad es otra propiedad psicométrica que puede actuar como indicador, aunque en menor medida, de que los elementos que componen cada subescala hacen referencia a un mismo aspecto o dimensión de medida.

En la tabla 6.23. se presentan las correlaciones obtenidas entre los factores que componen la escala de sentimientos compartidos por las personas superdotadas. Para la realización

de este análisis correlacional se han sumado de forma directa los ítems que componen cada factor y se han hallado las correlaciones entre los resultados de la suma de los elementos de cada factor.

Observamos que no todos los factores tienen correlaciones altas entre sí, e incluso aparecen correlaciones negativas entre algunos factores. Esto puede ser un indicador de que los factores representan aspectos diferenciados del mismo rasgo, es decir, aluden a sentimientos diferenciados entre las personas superdotadas, de modo que puede haber importantes diferencias entre estos sentimientos. Por ejemplo, una persona superdotada puede sentir incomodidad frente al hecho de ser superdotada, pero no sentir que posee un don o atributo especial; y a la inversa, otra persona de alta capacidad puede sentir justamente todo lo contrario.

TABLA 6.23. CORRELACIONES ENTRE LOS FACTORES QUE COMPONEN LA ESCALA PARA LA MEDIDA DE LOS SENTIMIENTOS FRECUENTES EN LAS PERSONAS SUPERDOTADAS

	VERGÜENZA E INCOMODIDAD	DON	INCOMPRESIÓN	ENVIDIA
VERGÜENZA E INCOMODIDAD	1	-,262 (*)	,233 (*)	,029
DON	-,262 (*)	1	,083	,354 (**)
INCOMPRESIÓN	,233 (*)	,083	1	,268 (*)
ENVIDIA	,029	,354 (**)	,268 (*)	1

(*) La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

(**) La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Análisis de datos II

Capítulo 7

Análisis de datos II

1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo pretende ofrecer una revisión del análisis de los resultados obtenidos por los participantes de este estudio fruto del tratamiento estadístico de los datos ¹.

La finalidad fundamental del estudio empírico ha sido la de tener la oportunidad de contrastar las hipótesis de investigación planteadas al comienzo de este trabajo. Por tanto, a lo largo de este capítulo se hará referencia de forma explícita a la contrastación de cada una de ellas. Con la finalidad de facilitar la presentación y exposición de los resultados con respecto a la verificación de hipótesis, éstos se agruparán en bloques de contenido: análisis descriptivos, correlacionales y contrastes de medias.

En primer lugar se muestran los resultados descriptivos obtenidos en esta muestra de estudio en cada una de las variables de interés.

En segundo lugar se presentan los análisis correlacionales, cuyo objetivo fundamental es estudiar si existen relaciones entre las principales variables de esta investigación. De este modo, se presentan los resultados más significativos de los análisis correlacionales entre las siguientes variables: Ajuste psicológico, Autoestima, Satisfacción vital, Negación de la superdotación, y Sentimientos frecuentes en las Personas superdotadas.

En tercer y último lugar, se procede al análisis de los contrastes de medias en las variables principales del estudio. En este apartado se

presentan los resultados producto de la comparación de medias entre los distintos grupos establecidos en torno a las diversas variables de clasificación.

2. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

Presentaremos a continuación el análisis descriptivo de los datos obtenidos. Por tanto, se ofrecen estadísticos descriptivos tales como medias aritméticas, desviaciones típicas y distribuciones de frecuencia de la muestra en cada una de las variables estudiadas, con sus correspondientes representaciones gráficas.

Asimismo, se ofrecen los valores máximos y mínimos posibles en cada subescala, así como el formato de corrección o interpretación de los resultados obtenidos en función del instrumento que se está valorando en cada caso.

2.1. Ajuste psicológico

2.1.1. Distribución de frecuencias en la variable Ajuste psicológico

A continuación se presenta la descripción de la muestra para la variable Ajuste psicológico mediante el estudio de su distribución de frecuencias. La finalidad principal, en este caso, reside en determinar el porcentaje de adolescentes superdotados que pertenecen al grupo

1. Estos análisis han sido efectuados mediante el Programa SPSS versión 12.5.

de individuos que manifiestan niveles clínicos de psicopatología y, en segundo lugar, conocer el porcentaje de casos que pertenecen al grupo de riesgo desde el punto de vista psicopatológico por estar situados en el rango de puntuaciones *borderline*². Consideramos que es importante analizar el porcentaje de casos que se encuentra en el límite *borderline* y que, por tanto, presentarían conductas de tipo desadaptado ya que, aunque no podríamos valorarlos como casos clínicos, sí deben estudiarse por su alto nivel de riesgo.

En el estudio de la distribución de frecuencias se ha diferenciado por género en la variable Ajuste Psicológico, materializada a través de la medida en el Síndrome Internalizante y el Síndrome Externalizante (también denominados

Conductas Internalizantes y Conductas Externalizantes respectiva e indistintamente en este estudio).

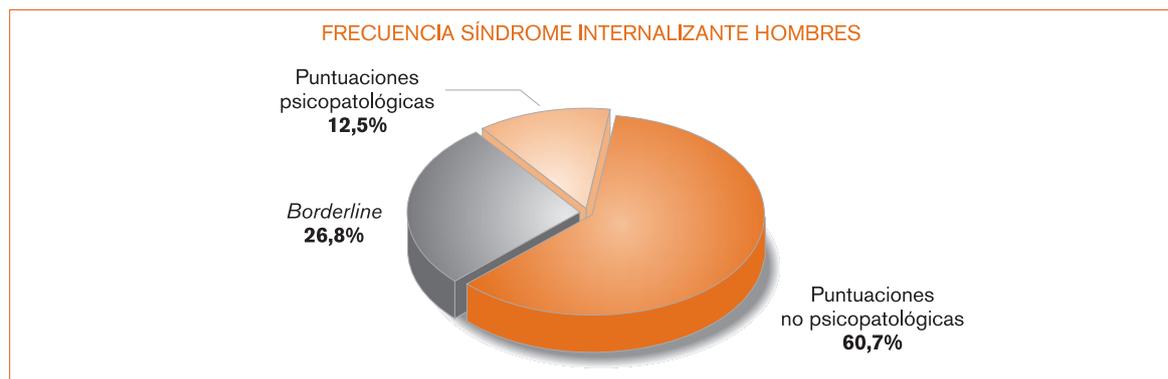
A) Distribución de frecuencias en Ajuste psicológico en la muestra de participantes de sexo masculino

- ▶ En la tabla 7.1. se presentan los datos sobre frecuencia y porcentaje de casos de la incidencia de puntuaciones valoradas como no patológicas, psicopatológicas y *borderline* en el **Síndrome Internalizante** dentro del grupo de adolescentes superdotados de sexo masculino, que puede apreciarse también en la gráfica 7.1.

TABLA 7.1. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIA DEL GRUPO DE HOMBRES EN EL SÍNDROME INTERNALIZANTE

SÍNDROME INTERNALIZANTES HOMBRES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Puntuaciones no psicopatológicas	34	60,7
Puntuaciones psicopatológicas	7	12,5
Puntuaciones <i>borderline</i>	15	26,8
TOTAL	56	100,0

GRÁFICO 7.1. PORCENTAJE DE PUNTUACIONES EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE PSICOPATOLOGÍA EN EL SÍNDROME INTERNALIZANTE EN PARTICIPANTES MASCULINOS



Como puede apreciarse en la Tabla 7.1., dentro del grupo de adolescentes superdotados varones existe un porcentaje del **60,7%** de

sujetos que presentan puntuaciones no clínicas en el **Síndrome Internalizante**, frente a un **26,8%** de individuos que manifiestan nive-

2. Las puntuaciones *borderline* son, según el autor, aquéllas que están situadas entre las puntuaciones presentadas por la población clínica y no clínica. Aconseja tener en consideración el hecho de que un determinado individuo se encuentre en dicho rango en una determinada subescala, pues este dato está apuntando un posible riesgo de desajuste en esa dimensión.

les clínicos propiamente psicopatológicos en esta variable y un **12,5%** que se presentan puntuaciones *borderline*. Este porcentaje corresponde a un total de 15 adolescentes pertenecientes al conjunto de participantes varones que estaría mostrando desajuste psicológico en las subescalas que configuran el Síndrome Internalizante (Ansiedad/Depresión, Quejas Somáticas y Retraimiento Social). Asimismo siete sujetos de la muestra de estudio estarían situados en el li-

mite (*borderline*) de la presencia de psicopatología, mientras que un total de 34 adolescentes de alta capacidad estaría manifestando niveles satisfactorios en la variable Ajuste Psicológico. Por tanto, el mayor porcentaje de la muestra manifiesta estar ajustado psicológicamente.

► A continuación, se exponen los resultados de la submuestra de adolescentes de alta capacidad de sexo masculino en la variable **Síndrome Externalizante** (Tabla 7.2.).

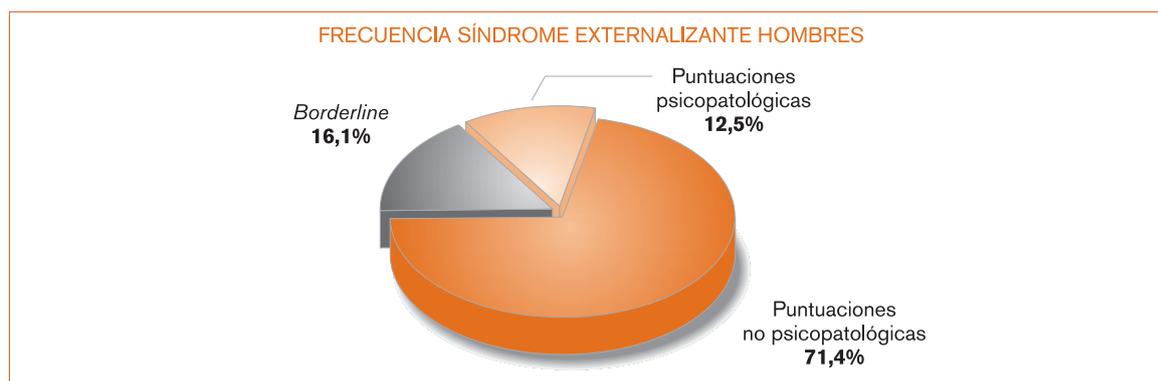
TABLA 7.2. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIA DEL GRUPO DE HOMBRES EN EL SÍNDROME EXTERNALIZANTE

CONDUCTAS EXTERNALIZANTES HOMBRES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Puntuaciones no psicopatológicas	40	71,4
Puntuaciones psicopatológicas	7	12,5
Puntuaciones <i>borderline</i>	9	16,1
TOTAL	56	100,0

► Se observa cómo un **12,5%** de la submuestra de participantes varones presenta puntuaciones correspondientes a niveles psicopatológicos en el Síndrome Externalizante compuesto por las subescalas de Conduc-

ta Agresiva y Conducta Delictiva, mientras que un **71,4%** estaría situado en niveles no clínicos en esta variable de estudio y, por último, un **16,1%** se situaría en límite (*borderline*) (Gráfico 7.2.).

GRÁFICO 7.2. PORCENTAJE DE PUNTUACIONES EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE PSICOPATOLOGÍA EN EL SÍNDROME EXTERNALIZANTE EN PARTICIPANTES MASCULINOS



b) Distribución de frecuencias en Ajuste psicológico en la muestra de participantes de sexo femenino

► En la tabla 7.3. y en el gráfico 7.3. se presentan los datos sobre frecuencia y porcentaje de casos con puntuaciones psicopatológicas y no psicopatológicas en el Síndrome

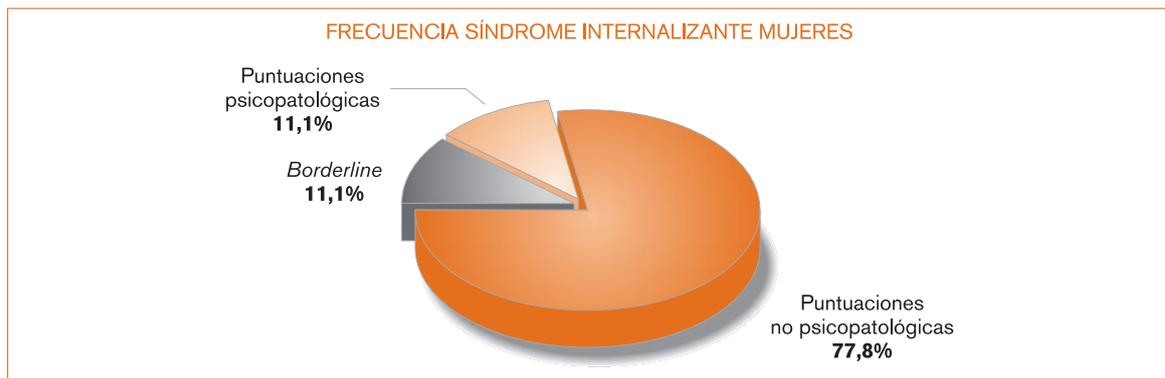
Internalizante dentro del grupo de participantes de sexo femenino.

Por tanto, de un total de 18 mujeres adolescentes superdotadas, un **77,8%**, presenta niveles no clínicos en el **Síndrome Internalizante** compuesto por las subescalas de Ansiedad/ Depre-

TABLA 7.3. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIA DEL GRUPO DE MUJERES EN EL SÍNDROME INTERNALIZANTE

CONDUCTAS INTERNALIZANTES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Puntuaciones no psicopatológicas	17	77,8
Puntuaciones psicopatológicas	2	11,1
Puntuaciones <i>borderline</i>	2	11,1
TOTAL	18	100,0

GRÁFICO 7.3. PORCENTAJE DE PUNTUACIONES EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE PSICOPATOLOGÍA EN EL SÍNDROME INTERNALIZANTE EN PARTICIPANTES FEMENINAS



sión, Quejas somáticas y Retraimiento Social. Tan sólo existe un **11,1%** de sujetos en niveles psicopatológicos y otro **11,1%** con puntuaciones situadas en el límite (*borderline*) en la dimensión perteneciente a las Conductas Internalizantes. Según estos datos, existe una presencia menor de niveles de psicopatología frente a la mayor proporción de puntuaciones situadas entre la población normal y no clínica, en la va-

riable desajuste psicológico dentro de la muestra de mujeres superdotadas de este estudio.

- En la tabla 7.4. se presentan los datos sobre frecuencia y porcentaje de casos con presencia de puntuaciones clínicas y no clínicas en el **Síndrome Externalizante** dentro del grupo mujeres superdotadas de esta muestra de estudio.

TABLA 7.4. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIA DEL GRUPO DE MUJERES EN EL SÍNDROME EXTERNALIZANTE

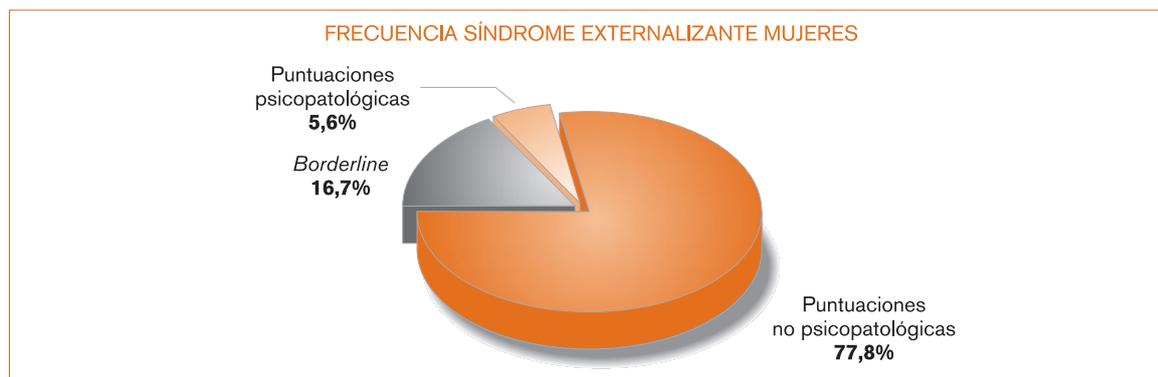
CONDUCTAS EXTERNALIZANTES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Puntuaciones no psicopatológicas	14	77,8
Puntuaciones psicopatológicas	1	5,6
Puntuaciones <i>borderline</i>	3	16,7
TOTAL	18	100,0

Los datos referidos a la distribución de frecuencias en la muestra de mujeres de alta capacidad muestran que un porcentaje de un **77,8%** se sitúa en el nivel no psicopatológico entre las participantes de este estudio, mientras un **5,6%** obtiene puntuaciones psicopatológicas y un **16,7%** se sitúa en el límite (*borderline*) en el Síndrome Externalizante (Gráfico 7.4.).

2.1.2. Media aritmética y desviación típica en la variable Ajuste psicológico

A continuación se presentan los estadísticos descriptivos de la muestra en la variable Ajuste psicológico (Tabla 7.5.), en función de las puntuaciones en las **Conductas Internalizan-**

GRÁFICO 7.4. PORCENTAJE DE PUNTUACIONES EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE PSICOPATOLOGÍA EN EL SÍNDROME EXTERNALIZANTE EN PARTICIPANTES FEMENINAS



tes y *Externalizantes* y en los *Síndromes Centrales* descritos por Achembach.

Los datos descriptivos se presentan desagregados teniendo en cuenta la consideración de la variable sexo, ya que la corrección y baremación

de la prueba propuesta por los autores del instrumento tiene en cuenta dicha variable, pues estimaron que existían diferencias de género con respecto a los niveles de psicopatología en las distintas subescalas que configuran la prueba.

TABLA 7.5. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LA MUESTRA EN LA VARIABLE AJUSTE PSICOLÓGICO

SÍNDROMES CENTRALES	MUESTRA TOTAL: 74		MUESTRA HOMBRES: 56		MUESTRA MUJERES: 18	
	Media	Dev. típ.	Media	Dev. típ.	Media	Dev. típ.
RETRAIMIENTO SOCIAL	4,28	2,63	4,35	2,7	4,05	2,4
QUEJAS SOMÁTICAS	2,50	2,36	2,38	2,1	2,88	2,88
ANSIEDAD/DEPRESIÓN	8,81	5,52	8,59	5,38	9,48	6,05
CONDUCTA AGRESIVA	9,58	5,64	9,95	5,53	8,44	5,99
CONDUCTA DELICTIVA	3,30	2,92	3,44	3,14	2,86	2,08
PROBLEMAS SOCIALES	3,19	2,78	3,35	2,94	2,72	2,21
PROBLEMAS DE PENSAMIENTO	3,05	2,95	2,91	2,84	3,50	3,31
PROBLEMAS DE ATENCIÓN	5,95	3,50	6,14	3,64	5,38	3,05
CONDUCTAS INTERNALIZANTES	15,60	8,46	15,34	8,35	16,42	8,99
CONDUCTAS EXTERNALIZANTES	12,88	7,77	13,39	7,88	11,31	7,38

Para poder valorar los resultados de la muestra en cada una de las variables también se presenta una segunda tabla (Tabla 7.6.) que contiene los datos de los valores máximos y mínimos posibles para cada una de dichas subescalas, así como el *límite borderline* a partir del cual se considera que el sujeto obtiene puntuaciones que se encuentran en el límite de presentar niveles de psicopatología (si la

puntuación se encuentra dentro del rango especificado) o puntuaciones pertenecientes *ya a niveles psicopatológicos* dentro de la población (cuando la puntuación supera el rango límite señalado).

Esta tabla permite un mejor análisis y valoración de los datos que aparecen en la Tabla 7.5., en función de la presencia o no de psicopatología, ya que, tanto las medias de las

puntuaciones directas de las Conductas Internalizantes y Externalizantes como los Síndromes Centrales presentan distintos valores para los rangos del límite (*borderline*) en función de la variable sexo.

Asimismo, en la tabla 7.6. se ofrecen las puntuaciones tipificadas (puntuaciones T) que corresponden a los valores que contienen los rangos de puntuaciones para el límite *borderline* de la presencia de psicopatología.

TABLA 7.6. VALORES MÁXIMOS Y MÍNIMOS DE LA VARIABLE DE AJUSTE PSICOLÓGICO

SÍNDROMES CENTRALES	MÍNIMO	MÁXIMO	LÍMITE BORDERLINE HOMBRE	LÍMITE BORDERLINE MUJER	T
RETRAIMIENTO SOCIAL	0	14	8-9	8-10	62-70
QUEJAS SOMÁTICAS	0	18	7-8	9-11	62-70
ANSIEDAD/DEPRESIÓN	0	32	13-16	16-19	62-70
CONDUCTA AGRESIVA	0	38	18-21	17-20	62-70
CONDUCTA DELICTIVA	0	22	8-10	7-9	62-70
PROBLEMAS SOCIALES	0	16	7-8	7-8	62-70
PROBLEMAS DE PENSAMIENTO	0	14	7-8	7-9	62-70
PROBLEMAS DE ATENCIÓN	0	18	7-8	7-9	62-70
CONDUCTAS INTERNALIZANTES	0	62	17-20	22-25	60-63
CONDUCTAS EXTERNALIZANTES	0	60	19-22	17-19	60-63

Como puede apreciarse desde el punto de vista descriptivo (tabla 7.5.), la media de los participantes de este estudio, tanto en el caso de los participantes de sexo femenino como masculino, se sitúa en el centro de la escala de la población en cada una de las subescalas que componen la prueba. Por tanto, la muestra de estudio no presenta niveles por encima del límite superior del rango *borderline* en las conductas psicopatológicas medidas con este instrumento.

De este modo, los adolescentes superdotados que configuran la muestra de esta investigación se encuentran dentro de las puntuaciones que corresponden a los valores poblacionales normales, tanto en la manifestación de Conductas Internalizantes como Externalizantes, así como en cada una de las subescalas o síndromes centrales: Retraimiento Social, Quejas Somáticas, Ansiedad/Depresión, Conducta Agresiva, Conducta Delictiva, Problemas So-

ciales, Problemas de Pensamiento y Problemas de Atención.

2.1.3. Consideraciones finales y verificación de hipótesis

Los resultados descriptivos presentados anteriormente (distribución de frecuencias, media aritmética y desviación típica) obtenidos en la muestra de estudio y para la variable Ajuste Psicológico permiten verificar una de las hipótesis principales de este estudio:

H1: Los adolescentes superdotados no están desajustados psicológicamente y, por tanto, no presentan niveles de psicopatología por encima de la media de la población adolescente.

Por tanto, podemos afirmar que los adolescentes superdotados de la muestra de esta investigación están ajustados psicológicamente y

no presentan evidencias de alteraciones psicopatológicas.

2.2. Autoestima general

2.2.1. Distribución de frecuencias en la variable Autoestima general

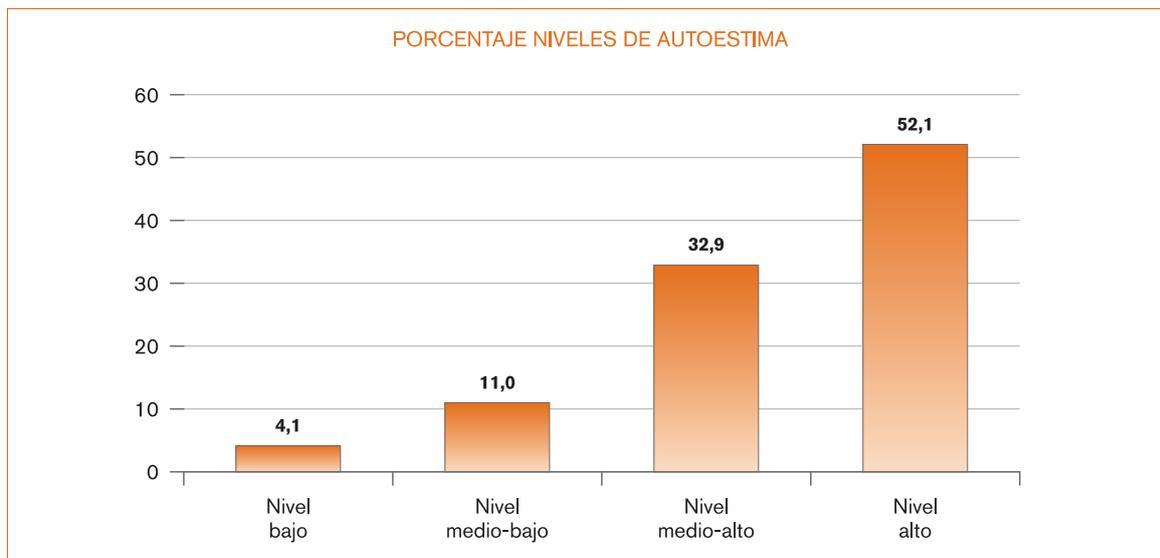
Para facilitar la interpretación de las puntuaciones obtenidas por la muestra de estudio en la variable Autoestima (gráfico 7.5.), a continuación se ofrece una escala hipotética de rangos de puntuaciones por niveles, elaborada con la finalidad de favorecer la interpretación de esta variable. El criterio de elaboración de cada uno de los niveles obedece a la división de los pun-

tos posibles en la escala (30 puntos) en base a cuatro grandes niveles:

- ▶ **10,00-17,99:** Nivel bajo.
- ▶ **18,00-23,99:** Nivel medio-bajo.
- ▶ **24,00-31,99:** Nivel medio-alto.
- ▶ **32,00-40,00:** Nivel alto.

Los resultados de los sujetos de la muestra en la variable Autoestima revelan que un **52,1%** se sitúan **en el nivel Alto**, seguido de un **32,9%** para el **nivel medio-alto**, un **11,0%** para el **nivel medio-bajo** y, finalmente, un **4,1%** para el **nivel bajo**. La distribución de frecuencias permite observar que más de la mitad de la muestra de estudio obtiene un nivel alto de Autoestima y casi un **85%** de sujetos supera el nivel medio-alto.

GRÁFICO 7.5. PORCENTAJE DE LA MUESTRA EN LA VARIABLE AUTOESTIMA



2.2.2. Media aritmética y desviación típica en la variable Autoestima general

A continuación se presentan los datos descriptivos de la muestra en la variable de estudio de Autoestima General medida a través de la versión castellana de la escala de Autoestima General de Rosenberg (1973). Para una mayor facilidad en la valoración de los datos, se mues-

tran en la Tabla 7.7. los estadísticos descriptivos y los valores máximos y mínimos que los sujetos podrían haber obtenido en la escala.

Si situáramos en 25 el punto central de la escala de Autoestima, la media obtenida por la muestra de adolescentes de alta capacidad, con un valor de 31,20, se sitúa por encima de este punto medio. Por tanto, podríamos valorar la autoestima de la muestra general en un nivel medio-alto.

TABLA 7.7. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LA MUESTRA EN LA VARIABLE AUTOESTIMA GENERAL

	MEDIA	DESV. TIP.	VALOR MÍNIMO	VALOR MÁXIMO
AUTOESTIMA GENERAL	31,20	6,80	10	40

La desviación típica de la muestra es de 6,80, lo que denota la presencia de cierta heterogeneidad en los resultados de los participantes en la variable Autoestima. Asimismo, si observamos la distribución de valores en torno a esta variable, encontramos que la mayor proporción de datos se sitúa en los valores más altos, hallando mayor dispersión en las puntuaciones más bajas en la variable Autoestima.

2.2.3. Consideraciones finales y verificación de hipótesis

El estudio descriptivo de la muestra de estudio en la variable Autoestima General permite afirmar que los adolescentes superdotados de esta investigación tienen un nivel alto de Autoestima. Por tanto, los resultados no nos permiten validar la segunda hipótesis de este estudio:

H2: Los adolescentes superdotados presentan un nivel medio de autoestima general.

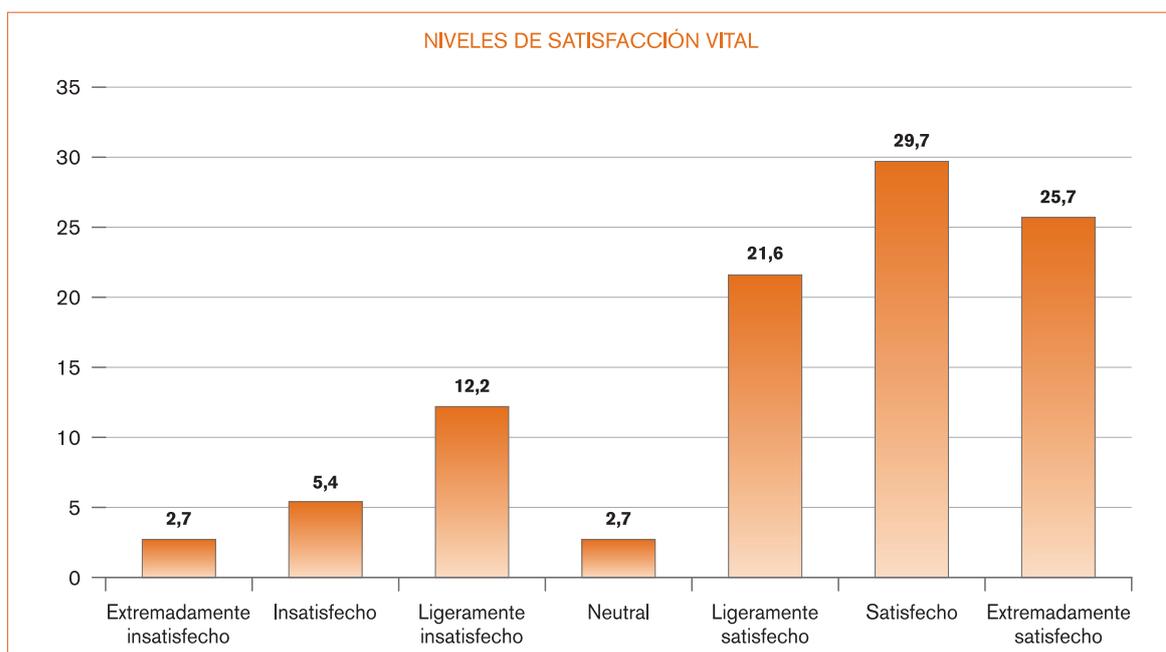
Sin embargo, los resultados obtenidos muestran valores que mejoran nuestras propias predicciones, ya que más de la mitad de la muestra se sitúa en el rango alto de Autoestima. De este modo, el nivel de autoestima de la muestra no es medio, tal y como proponíamos desde el marco de las hipótesis de investigación, sino alto.

2.3. Satisfacción vital

2.3.1. Distribución de frecuencias en la variable Satisfacción vital

Se presenta el análisis de la distribución de frecuencias de la variable Satisfacción Vital (Gráfico 7.6.).

GRÁFICO 7.6. PORCENTAJE DE LA MUESTRA EN LA VARIABLE SATISFACCIÓN VITAL



En el gráfico 7.6. se puede apreciar la distribución de frecuencias de la muestra en esta variable. Se advierte que la mayor proporción de participantes se sitúa en categorías que denotan la manifestación de **Satisfacción Vital** con un **77,0%**, frente al escaso porcentaje de aquellos situados en los rangos de **Insatisfacción Vital (20,3%)**. Finalmente, tan sólo un **2,7%** se manifiesta **Neutral** en cuanto a satisfacción o ausencia de la misma en su vida actual.

2.3.2. Media aritmética y desviación típica en la variable Satisfacción vital

A continuación se presentan los datos descriptivos de la muestra en la variable Satisfacción Vital, para cuya medida se ha empleado la versión castellana de la escala de Diener, Emmons, Larsen y Griffin denominada *Satisfaction*

With Life Scale (SWLS). Con el objetivo de facilitar la interpretación de los datos obtenidos por la muestra de estudio en la variable de Satisfacción Vital, en la Tabla 7.8. figuran los estadísticos de la muestra en la escala empleada.

Se muestra la propuesta de corrección e interpretación de las puntuaciones obtenidas en la escala según los autores (Tabla 7.9.), donde es posible situar el grado de satisfacción obtenido en función de la puntuación final en la escala.

Por tanto, la media de los adolescentes de esta muestra de estudio en la variable Satisfacción Vital es de **25,20**, lo que permite situar el grado de satisfacción del grupo entre los rangos **Ligeramente Satisfecho y Satisfecho**. Este intervalo corresponde a aquellos individuos que obtienen puntuaciones medio-altas en la escala SWLS, manifestando estar más bien satisfechos, aunque no completamente satisfechos, con su vida actual.

TABLA 7.8. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LA MUESTRA EN LA VARIABLE SATISFACCIÓN VITAL

	MEDIA	DESV. TIP.	VALOR MÍNIMO	VALOR MÁXIMO
SATISFACCIÓN VITAL	25,20	6,52	5	35

TABLA 7.9. GRADO DE SATISFACCIÓN EN LA ESCALA DE SATISFACCIÓN VITAL EN FUNCIÓN DE LAS PUNTUACIONES OBTENIDAS

PUNTUACIÓN	GRADO DE SATISFACCIÓN
31-35	Extremadamente Satisfecho
26-30	Satisfecho
21-25	Ligeramente Satisfecho
20	Neutral
15-19	Ligeramente Insatisfecho
10-14	Insatisfecho
5-9	Extremadamente Insatisfecho

La desviación típica de la muestra en esta variable de estudio obtiene un valor del 6,52, apuntando la existencia de cierto nivel de heterogeneidad entre los participantes de este estudio. Se advierte la presencia de mayor dispersión de las puntuaciones en los valores más bajos en la escala de Satisfacción Vital, mientras que los datos se

agrupan en torno a los valores más elevados en la variable.

2.3.3. Consideraciones finales y verificación de hipótesis

Por tanto, en líneas generales y según los datos descriptivos presentados, podemos afir-

mar que, como esperábamos desde el marco de estudio de las hipótesis de investigación:

H3: Los adolescentes superdotados manifiestan un buen grado de satisfacción vital.

Así se planteaba una de las hipótesis principales del estudio, que queda verificada en esta muestra de investigación.

2.4. Negación de la superdotación en el concepto de sí mismo

2.4.1. Distribución de frecuencias en la variable Negación de la superdotación

Se presenta la distribución de frecuencias en función de las distintas dimensiones y subescalas de la variable Negación de la superdotación que han sido contempladas en esta investigación. Se han obtenido puntuaciones en *Negación de la superdotación total, en Mecanismos de camuflaje de la superdotación, en Negación por miedo y rechazo a la diferencia y, por último, en Negación por la*

existencia de desajuste en la imagen como persona superdotada.

A) Establecimientos de rangos y puntos de corte

Cuando nos vimos en la tesitura de definir un punto de corte a partir del cual empezáramos a considerar las puntuaciones como significativas, tuvimos en cuenta algo esencial: en este cuestionario pueden aparecer importantes niveles de deseabilidad social, pues no es grato para los participantes admitir que son rechazados por sus iguales debido a su condición de superdotados, así como no es agradable reconocer su necesidad de camuflar y ocultar su capacidad o dotes especiales como una forma de obtener la aceptación social. De este modo, una puntuación media en negación, si tenemos en cuenta la influencia de la deseabilidad social, podría estar albergando mayores niveles de negación de la superdotación. Por tanto, es importante tener en cuenta esta consideración cuando se examinen las puntuaciones finales en esta variable de estudio.

TABLA 7.10. PUNTOS DE CORTE EN EL CUESTIONARIO DE NEGACIÓN DE LA CONDICIÓN DE SUPERDOTADO EN EL CONCEPTO DE SÍ MISMO

GRADO O NIVEL DE NEGACIÓN EN CADA DIMENSIÓN	NEGACIÓN TOTAL	MECANISMOS CAMUFLAJE	MIEDO Y RECHAZO	DESAJUSTE IMAGEN
PUNTO DE CORTE SIGNIFICATIVO	114	57	33	24

Los niveles de corte a partir de los cuales se ha considerado como significativa la manifestación de negación de la superdotación han sido los siguientes (Tabla 7.10).

Aunque en la interpretación de los resultados se han tenido en cuenta las consideraciones de tipo más cualitativo anteriormente expuestas, con la intención de preservar el rigor científico se han establecido los rangos habituales de interpretación (nivel

medio, nivel bajo y nivel alto), los cuales han sido elaborados siguiendo un criterio puramente numérico, dividiendo la escala en intervalos.

Con la finalidad de facilitar la comprensión en la exposición del procedimiento de corrección empleado, a continuación se muestra la Tabla 7.11., donde aparecen reflejados los diferentes rangos de puntuaciones para los distintos niveles según las dimensiones de negación.

ción de la superdotación que configuran la **escala empírica**. Esta última ha sido la utilizada

para establecer los rangos y comparaciones pertinentes a lo largo del estudio.

TABLA 7.11. INTERPRETACIÓN DE LAS PUNTUACIONES EN EL CUESTIONARIO DE NEGACIÓN DE LA SUPERDOTACIÓN EN EL CONCEPTO DE SÍ MISMO DESDE LA ESCALA EMPÍRICA

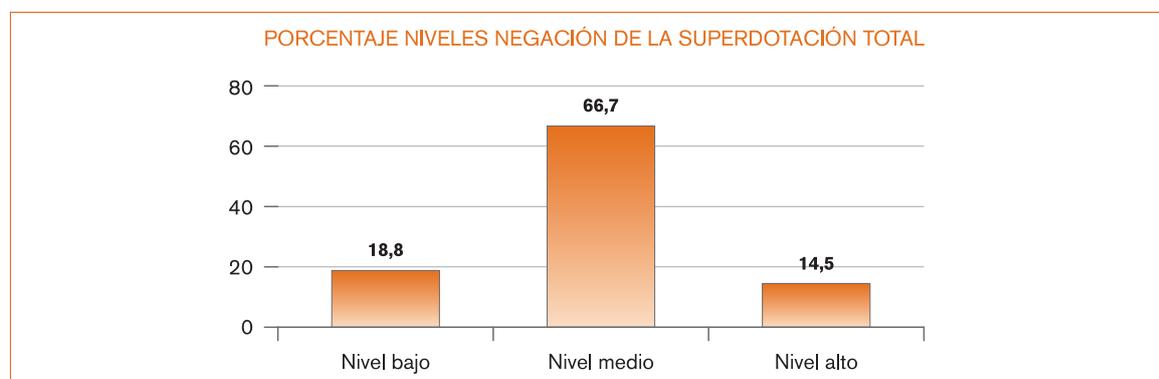
GRADO O NIVEL DE NEGACIÓN EN CADA DIMENSIÓN	NEGACIÓN TOTAL	MECANISMOS CAMUFLAJE	MIEDO Y RECHAZO	DESAJUSTE IMAGEN
Nivel bajo	38-101	19-50	11-29	8-21
Nivel medio	102-164	51-82	30-48	22-35
Nivel alto	165-228	83-114	49-66	36-48

B) Negación de la superdotación en el concepto de sí mismo total

En cuanto a la distribución de frecuencias de la muestra de estudio en la variable **Negación de la superdotación en el concepto de sí mismo (negación de la superdotación total)**, el gráfico 7.7. muestra que el mayor porcentaje de su-

jetos está situado en el **nivel medio** de negación con un **66,7%**, rango en el que se encuentra más de la mitad de esta muestra; un **18,8%** se encuentra en el **nivel bajo**, y un **14,5%**, en el nivel alto. De este modo, según los datos obtenidos, la muestra de adolescentes superdotados presenta un **nivel medio** de Negación de la Superdotación.

GRÁFICO 7.7. PORCENTAJE DE LA MUESTRA EN LA VARIABLE NEGACIÓN DE LA SUPERDOTACIÓN EN EL CONCEPTO DE SÍ MISMO TOTAL



Un **81,2%** de nuestra muestra tuvo **niveles medios o altos** de negación de la superdotación total.

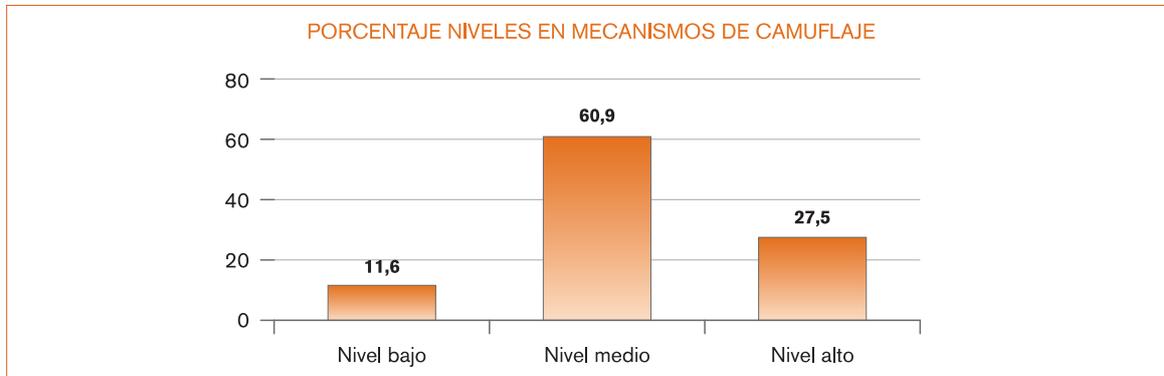
C) Mecanismos de Camuflaje

En la dimensión de **Mecanismos de Camuflaje de la superdotación**, un **60,9%** de la muestra se encuentra en el **nivel medio**, un **27,5%** en el **nivel alto** y, por último, un

11,65% en el **nivel bajo** (Gráfico 7.8.). Nuevamente la mayor proporción de los participantes de este estudio pertenece a lo que hemos considerado nivel medio en el empleo de mecanismos de camuflaje para ocultar su superdotación. No obstante, es importante subrayar que casi un tercio de la muestra está mostrando un **nivel alto** en el empleo de mecanismos para ocultar su talento frente a los demás, lo que, junto al porcentaje anterior, nos está indicando una tendencia muy

pronunciada, en la gran mayoría de los adolescentes superdotados de esta muestra (**88,4%**), hacia el uso de la conducta de ocultación de su superdotación.

GRÁFICO 7.8. PORCENTAJE DE LA MUESTRA EN MECANISMOS DE CAMUFLAJE DE LA SUPERDOTACIÓN

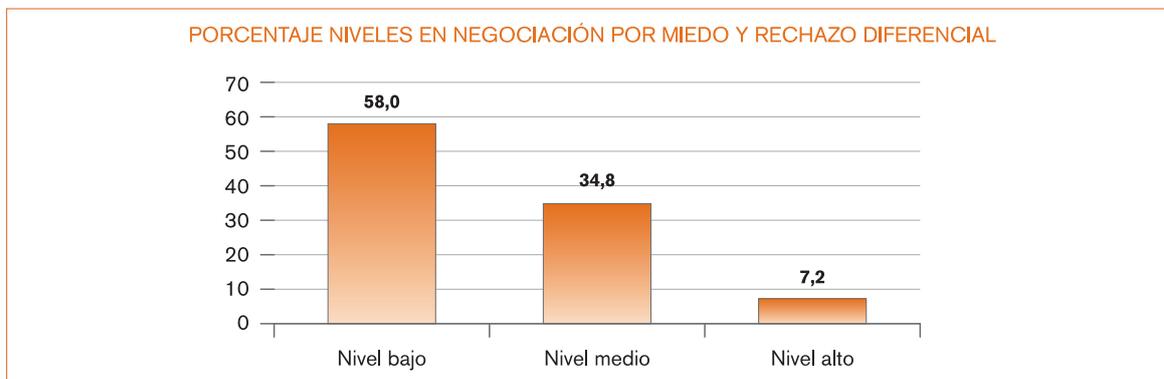


D) Negación por miedo y rechazo a la diferencia

En cuanto a la dimensión *Negación por miedo y rechazo a la diferencia*, observamos en el Gráfico 7.9. que un **58%** se encuentra en la categoría que hemos denomi-

nado **Nivel bajo**, un **34,8%** en el **Nivel medio** y, por último, un **7,2%** en el **Nivel alto**. De este dato se desprende que no podemos concluir que los participantes de este estudio, en términos generales, nieguen su superdotación por miedo y rechazo a la diferencia.

GRÁFICO 7.9. PORCENTAJE DE LA MUESTRA EN NEGACIÓN POR MIEDO Y RECHAZO A LA DIFERENCIA



E) Desajuste en su imagen mental como persona superdotada

En la subescala de la dimensión *Desajuste entre la imagen mental acerca de las personas superdotadas y la imagen de sí mismo como persona superdotada*, el mayor porcentaje de adolescentes superdotados se encuentra, como se observa en el gráfico 7.10., en el **nivel medio** en dicha variable

(**40,0%**) y, con un porcentaje muy similar al anterior, un **30,8%** de la muestra pertenece al **nivel alto**. Por último, un **29,2%** se sitúa en el **nivel bajo**. La mayor parte de la muestra se sitúa en los niveles medio y alto (**70,8%**). Este dato apoya la existencia de un desajuste de nivel alto entre la imagen o estereotipo mental de las personas superdotadas y su propia imagen como superdotado en más de dos tercios de la muestra.

GRÁFICO 7.10. PORCENTAJE DE LA MUESTRA EN DESAJUSTE EN LA IMAGEN DE UNA PERSONA SUPERDOTADA

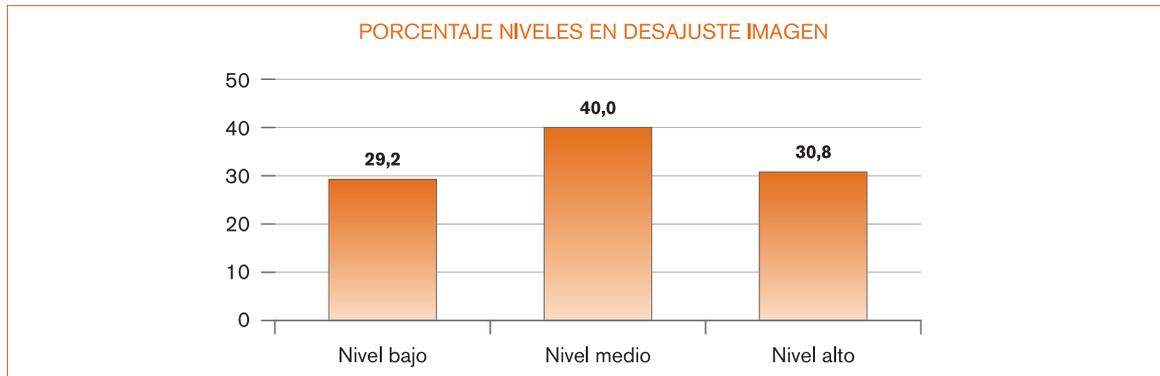


TABLA 7.12. DATOS DESCRIPTIVOS DE LA MUESTRA Y VALORES MÁXIMOS Y MÍNIMOS POSIBLES EN CADA UNA DE LAS SUBESCALAS DE LA VARIABLE NEGACIÓN DE LA SUPERDOTACIÓN EN EL CONCEPTO DE SÍ MISMO

	MEDIA	DESV. TIP.	MÍNIMOS	MÁXIMOS
NEGACIÓN TOTAL	130,04	33,49	38	228
MECANISMOS CAMUFLAJE	71,27	18,30	19	114
MIEDO Y RECHAZO DIFERENCIA	28,40	12,31	11	66
DESAJUSTE IMAGEN	30,36	11,48	8	48

2.4.2. Media aritmética y desviación típica en la variable Negación de la superdotación

A continuación se presentan los datos obtenidos por los participantes del estudio descriptivo en la variable de Negación de la superdotación en el concepto de sí mismo y en las dimensiones que componen la escala.

La media del grupo en la variable *Negación de la Superdotación Total* es de **130,04**, lo que nos lleva a apuntar que la muestra se encuentra en un nivel medio en dicha variable en función del rango posible de puntuaciones en la escala (38-228). La desviación típica es de 33,49, valor que denota la presencia de cierta heterogeneidad entre los participantes de este estudio en relación con la variable negación de la superdotación total. Asimismo, los datos se agrupan en torno a los valores medios, encontrando mayor dispersión en los extremos.

Por tanto, según los rangos establecidos previamente en la tabla 7.11., considerando las puntuaciones medias obtenidas por la muestra

de estudio, se observa un **nivel medio (130,04)** en la dimensión de negación total así como en la dimensión de **mecanismos de camuflaje (71,27)**, un **nivel bajo en negación por miedo y rechazo a la diferencia (28,40)** y, por último, un **nivel medio en desajuste imagen (30,36)**.

2.4.3. Consideraciones finales y verificación de hipótesis

Teniendo en cuenta los datos descriptivos obtenidos en esta muestra de estudio (distribución de frecuencias, media aritmética y desviación típica) en la variable negación de la superdotación total, pasaremos a contrastar cada una de las hipótesis de investigación formuladas en relación con dicha variable y sus dimensiones.

► Negación de la superdotación total

H4: El adolescente superdotado tiende a negar su superdotación en el concepto de sí mismo.

Esta hipótesis alude de forma directa a los resultados obtenidos en la dimensión de *Negación de la superdotación total*, donde recordemos que la puntuación media obtenida por la muestra de estudio era de 130,04 con un nivel medio en dicha dimensión. Asimismo, el análisis de la distribución de frecuencias evidenció que un 81,2% de nuestra muestra tuvo niveles medios o altos de negación de la superdotación pues en el nivel medio encontramos un 66,7%, de la muestra y en el nivel alto, un 14,5%. Por tanto, podemos verificar dicha hipótesis.

- ▶ Mecanismo de camuflaje de la superdotación

H5: El adolescente superdotado tiende a ocultar su superdotación ante los demás utilizando una serie de mecanismos de camuflaje.

La media de la muestra en esta dimensión mostraba un nivel medio en la misma, con una puntuación de (71,27). Del mismo modo, la distribución de frecuencias mostraba que la mayor proporción de participantes se encuentra en el nivel medio, con un 60,9%. Además, el 88,4% de la muestra se distribuye entre el nivel medio y alto en el empleo de mecanismos de camuflaje para ocultar la superdotación. En este sentido la revisión de los resultados obtenidos permite verificar la hipótesis.

- ▶ Negación de la superdotación por miedo y rechazo a la diferencia

H6: Las personas superdotadas durante el período adolescente tienden a negar la superdotación por miedo y rechazo ante la diferencia.

Los resultados obtenidos en esta dimensión muestran un nivel bajo en negación por miedo y rechazo a la diferencia, con una puntuación media de 28,40. Además, en la distribución observamos que un 58% manifiestan un nivel bajo en la presencia de negación de la superdotación por miedo y rechazo a la diferencia. Por tanto, no hemos encontrado evidencia empírica que nos lleve a verificar la hipótesis sexta de este estudio.

- ▶ Desajuste en su imagen mental como persona superdotada

H7: El adolescente superdotado suele negar su superdotación por la existencia de un desajuste entre la imagen o estereotipo mental de cómo debería ser una persona superdotada y la propia imagen de sí mismo como superdotado.

El análisis de los resultados ofrecidos por el estudio descriptivo pone de manifiesto que la media de la muestra se sitúa en un nivel medio (30,36) y la distribución de frecuencias muestra que la mayor proporción de los adolescentes superdotados del estudio se sitúa en los niveles medio y alto (70,8%). En concreto, un (40,0%) se sitúa en el nivel medio y, con un porcentaje levemente inferior al anterior, un 30,8% de la muestra se encuentra en el nivel alto. De este modo, los resultados obtenidos permiten verificar la séptima hipótesis de investigación en esta muestra de estudio.

Por tanto, en la variable negación de la superdotación, nuestras hipótesis han sido verificadas, excepto en el caso de la dimensión negación de la superdotación por miedo y rechazo a la diferencia, donde no se cumplen nuestras predicciones.

2.5. Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas

2.5.1. Distribución de frecuencias en la variable Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas

A continuación presentamos la distribución de frecuencias en la variable sentimientos frecuentes en las personas superdotadas. Esta escala está compuesta por los sentimientos de vergüenza e incomodidad, sentimiento de poseer un don, sentimiento de incompreensión y sentimiento de ser envidiado. Se muestra la interpretación de los valores obtenidos por la muestra tanto de forma global, en el total de la escala, como de forma específica, para cada uno de

los sentimientos mencionados, pues consideramos que pueden existir diferencias entre la presencia de los distintos sentimientos.

► Establecimiento de puntos de corte y rangos

Para poder realizar una interpretación de los datos obtenidos en esta variable hemos adoptado criterios similares a los usados en la escala de Negación de la superdotación

total. Así, nos hemos ceñido al establecimiento de rangos desde criterios estadísticos, estableciendo distintos niveles de gradación en las respuestas a la escala de sentimientos en función de la frecuencia de aparición de éstos. Para ello, hemos dividido el número de puntos posibles en la escala y cada una de las dimensiones que la componen en tres niveles (Tabla 7.13.).

TABLA 7.13. INTERPRETACIÓN DE LAS PUNTUACIONES EN EL CUESTIONARIO DE SENTIMIENTOS FRECUENTES EN LAS PERSONAS SUPERDOTADAS

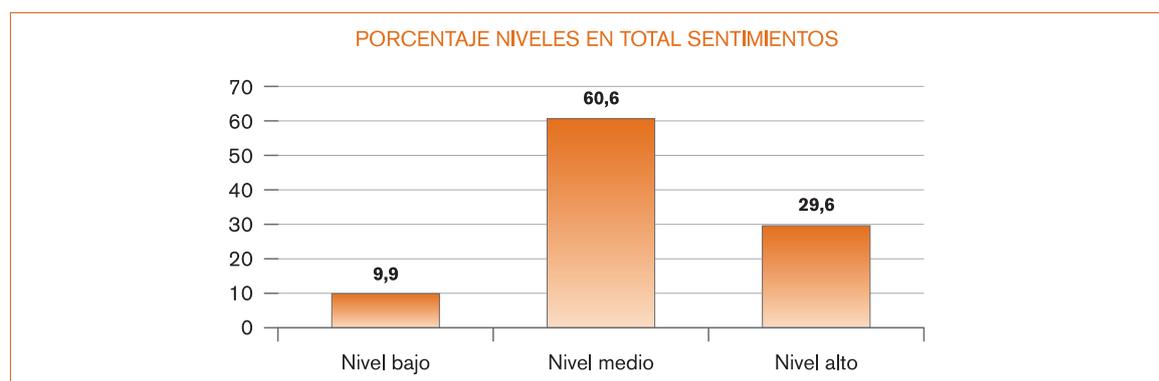
GRADO O NIVEL	TOTAL SENTIMIENTOS	VERGÜENZA E INCOMODIDAD	DON	INCOMPRESIÓN	ENVIDIADO
Nivel bajo	4.00-7.99	1.00-1.99	1.00-1.99	1.00-1.99	1.00-1.99
Nivel medio	8.00-11.99	2.00-2.99	2.00-2.99	2.00-2.99	2.00-2.99
Nivel alto	12.00-16.00	2.00-4.00	2.00-4.00	2.00-4.00	2.00-4.00

A) Total en Sentimientos

Utilizando estos niveles podemos observar (ver gráfico 7.11.) cómo la mayor parte de la muestra manifiesta tener un Nivel medio (60,6%) en la variable, lo que indica la presencia media del conjunto de estos sentimientos (vergüenza e incomodidad, poseer un don, incomprensión y sentimiento de ser

envidiado); un 29,6%, un nivel alto, y tan sólo un 9,9% un nivel bajo. De nuevo se observa que la mayor parte de los participantes de la muestra tienden a situarse bien en el Nivel Intermedio o en el Alto en cuanto a la aparición global de estos sentimientos (90,23%). Tan sólo una décima parte de la muestra manifiesta encontrarse en un bajo nivel en dicha variable.

GRÁFICO 7.11. PORCENTAJE EN EL CUESTIONARIO DE SENTIMIENTOS FRECUENTES EN LAS PERSONAS SUPERDOTADAS

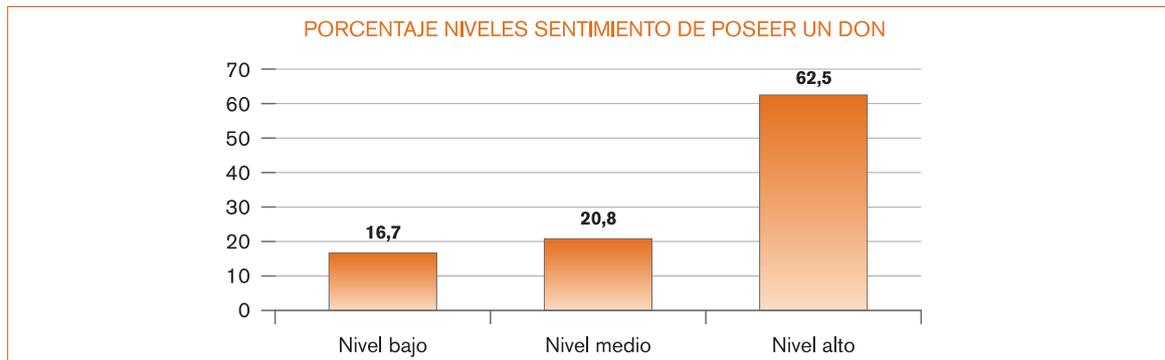


B) Sentimiento de poseer un don

Con respecto a los datos obtenidos en el **Sentimiento de poseer un don** (ver gráfico 7.12.), se observa que la mayor parte de la muestra manifiesta sentirlo muy frecuentemente (**nivel alto**),

con un **62,5%**; un **20,8%**, frecuentemente (**nivel medio**) y, finalmente, un **16,7%** poco frecuentemente (**nivel bajo**). Por tanto, según los datos examinados, la mayor parte de la muestra de adolescentes de alta capacidad manifiesta sentir que posee un don (**83,3%**).

GRÁFICO 7.12. PORCENTAJE EN LA SUBESCALA DE SENTIMIENTO DE POSEER UN DON

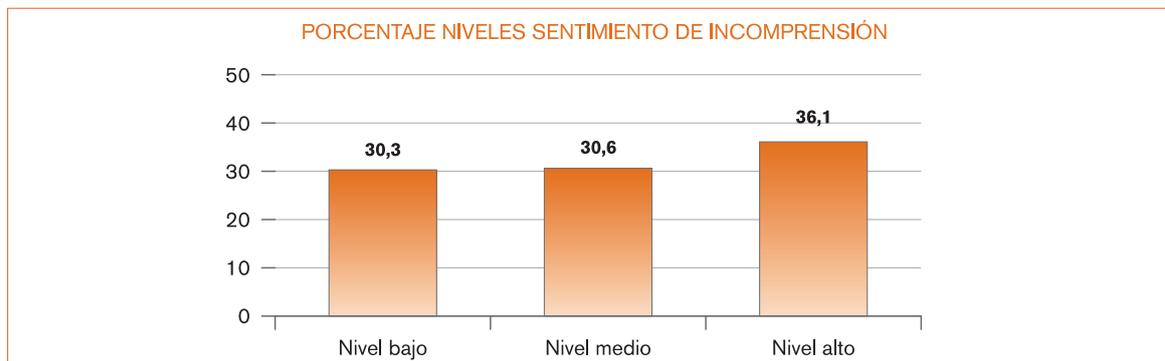


C) Sentimiento de incomprensión

En relación con el *Sentimiento de incomprensión*, se observa una distribución muy equilibrada de la muestra en los tres niveles establecidos (ver gráfico 7.15.). En concreto, un **36,1%**, un **33,3%** y un **30,0%** se sitúan en el **nivel alto, bajo y medio** respectivamente en la frecuencia de aparición de este senti-

miento en los adolescentes superdotados que hemos estudiado. Si tomamos conjuntamente los datos anteriormente mencionados, aproximadamente dos tercios de la muestra (69,4%) manifestaría sentirse muy frecuentemente o frecuentemente incomprendido, mientras que un tercio de los participantes mostrarían una baja aparición de este sentimiento en ellos.

GRÁFICO 7.13. PORCENTAJE EN LA SUBESCALA DE SENTIMIENTO DE INCOMPRESIÓN

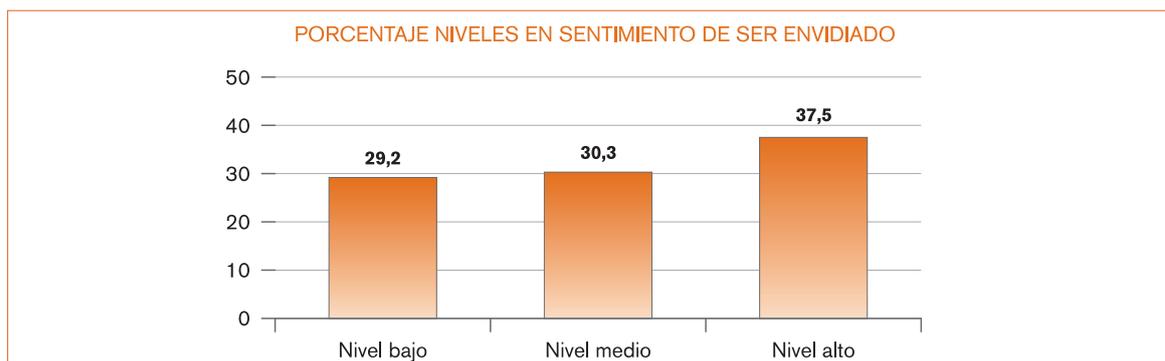


D) Sentimiento de ser envidiado

El **37,5%** de los sujetos indicaron que muy frecuentemente se sienten envidiados; el **33,3%** manifestaron sentirlo frecuentemente, y un

29,2%, poco frecuentemente (ver gráfico 7.14.). Por tanto, un **70,8%** de la muestra señalaron sentirse muy frecuentemente o frecuentemente envidiados por sus altas capacidades.

GRÁFICO 7.14. PORCENTAJE EN LA SUBESCALA DE SENTIMIENTO DE SER ENVIDIADO

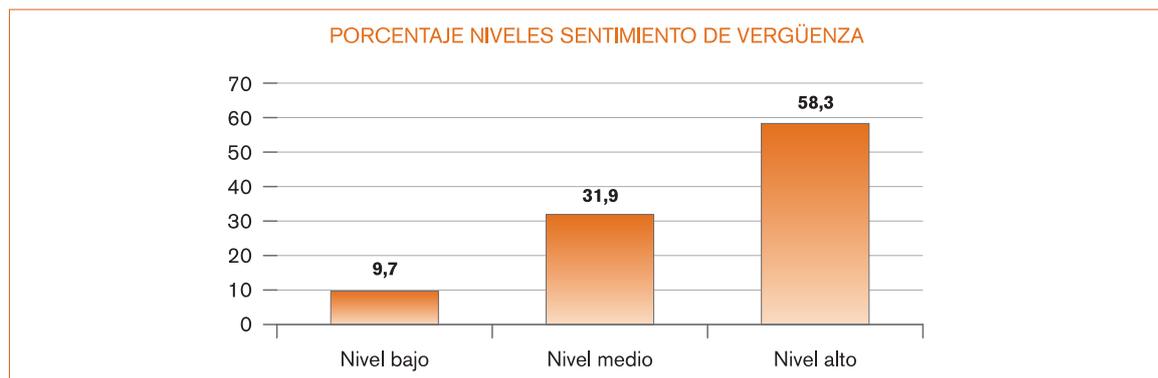


E) Sentimiento de vergüenza

Un **58,3%** de la muestra manifestó sentirse frecuentemente avergonzado por su condición de superdotado; un **31,9%**, frecuentemente, y un **9,7%**, poco frecuentemente

(ver gráfico 7.15.). Por tanto, se advierte que la gran mayoría de los participantes de este estudio (**90,2%**) señala sentir vergüenza ante los demás al hablar con ellos de su superdotación frecuentemente o muy frecuentemente.

GRÁFICO 7.15. PORCENTAJE EN LA SUBESCALA DE SENTIMIENTO DE VERGÜENZA



2.5.2. Media aritmética y desviación típica en la variable Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas

A continuación se procede a la exposición de los datos descriptivos de la muestra en la variable de estudio Sentimientos frecuentes en

las personas superdotadas. La tabla 7.14. permite analizar la media aritmética y desviación típica de la muestra en esta variable y en cada una de las subescalas del cuestionario. Asimismo, permite la comparación de los valores de la media aritmética con los valores máximos y mínimos posibles en la prueba y en cada subescala.

TABLA 7.14. DATOS DESCRIPTIVOS DE LA MUESTRA EN LA VARIABLE SENTIMIENTOS FRECUENTES EN LAS PERSONAS SUPERDOTADAS

	MEDIA	DES.V. TIP.	MÍNIMOS	MÁXIMOS
TOTAL EN SENTIMIENTOS	10,79	2,11	4	16
SENTIMIENTO DE VERGÜENZA E INCOMODIDAD	2,98	0,71	1	4
SENTIMIENTO DE POSEER UN DON	2,93	0,86	1	4
SENTIMIENTO DE INCOMPRENSIÓN	2,47	0,98	1	4
SENTIMIENTO DE SER ENVIDIADO	2,39	0,96	1	4

La media de la muestra en la variable Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas es de **10,79**. Este dato podría ser considerado como un indicador de la existencia de un **Nivel**

medio-alto en dicha variable de estudio. No obstante, habrá sujetos que no señalen sentir todos estos sentimientos, al presentar frecuencias distintas en cada uno de los sentimientos.

En términos globales, podemos decir que los sujetos de esta muestra obtienen **niveles medio-altos** en cada uno de los sentimientos: **Vergüenza e incomodidad** (2,98), **Sentimiento de poseer un don** (2,93), **Incomprensión** (2,47) y **Sentimiento de ser envidiado** (2,39). Recordemos que la escala individual para cada sentimiento oscila entre 1 y 4. No obstante, los sentimientos de vergüenza e incomodidad y sentimiento de poseer un don presentan los niveles más altos en esta muestra de adolescentes de alta capacidad.

El valor de la desviación típica de la muestra en la variable sentimientos frecuentes en las personas superdotadas es de 2,11, mostrando así la presencia de cierta heterogeneidad en las respuestas de los participantes. La mayor proporción de datos se agrupa en los valores medios y altos, encontrándose más dispersos los datos que hacen referencia a bajas puntuaciones.

2.5.3. Consideraciones finales y verificación de hipótesis

En este apartado trataremos de resumir los resultados obtenidos en el estudio descriptivo de la variable Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas. Del mismo modo, haremos referencia a las hipótesis planteadas relativas a esta variable y a sus dimensiones.

► Total en sentimientos

H8: Los adolescentes superdotados comparten una serie de sentimientos que tienen que ver con su condición de ser superdotados (vergüenza e incomodidad al hablar de forma explícita de sus altas capacidades ante los demás, sentimiento de poseer un don o atributo especial, sentimiento de incomprensión por sus propias peculiaridades y diferencias y, por último, sentimiento de ser envidiado por sus capacidades superiores).

Los resultados obtenidos en la muestra de estudio muestran que la puntuación media se sitúa en un nivel medio-alto (10,79). Además, la distribución de frecuencias eviden-

cia que la muestra se sitúa en los niveles medio y alto en la variable Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas. Por tanto, los resultados obtenidos apoyan la verificación de la hipótesis octava.

► Sentimiento de vergüenza e incomodidad

H9: Los adolescentes superdotados suelen sentir vergüenza e incomodidad a la hora de hablar de su superdotación ante los demás.

La media de la muestra en las variables de Vergüenza e Incomodidad fue de 2,98, situándose en un nivel medio-alto. El mayor porcentaje de la muestra (90,2%) señala sentir vergüenza e incomodidad ante los demás al hablar de su superdotación frecuentemente o muy frecuentemente. De este modo verificamos la hipótesis planteada en este sentido.

► Sentimiento de poseer un don

H10: Los adolescentes de alta capacidad sienten que poseen un don.

Los resultados obtenidos advierten que la mayor proporción de sujetos manifiesta sentir que poseen un don muy frecuentemente (62,5%), frecuentemente un 20,8% y un 16,7% poco frecuentemente. Asimismo, la puntuación media de la muestra es de 2,93, manifestando un nivel medio-alto. Estos resultados nos permiten verificar la hipótesis formulada al respecto.

► Sentimiento de incomprensión

H11: Los adolescentes superdotados tienden a sentirse incomprendidos.

El examen de los datos obtenidos en el análisis descriptivo permite verificar esta hipótesis, ya que la media de la muestra es de 2,47 con un nivel medio-alto en esta variable. La distribución de frecuencias pone de manifiesto que un 36,1% se sitúa en el nivel alto y un 30,0% en el nivel medio; de este modo, el 69,4% manifestaría sentirse muy frecuentemente o frecuentemente incomprendido.

► Sentimiento de ser envidiado

H12: Los adolescentes de alta capacidad suelen sentir que son envidiados por su alta capacidad.

La media de la muestra de participantes en esta investigación fue de 2,39 en esta dimensión, situándose en un nivel medio-alto. El análisis de frecuencias muestra que el 37,5% de los sujetos muy frecuentemente se sienten envidiados, el 33,3% frecuentemente y tan sólo un 29,2% poco frecuentemente. Por tanto, un 70,8% de la muestra señalaron sentirse muy frecuentemente o frecuentemente envidiados, lo que nos permite verificar esta hipótesis.

En síntesis, según los resultados obtenidos por el estudio descriptivo de la variable sentimientos frecuentes en las personas superdotadas y cada una de sus dimensiones, podemos verificar todas y cada una de las hipótesis planteadas en torno a ella.

3. RELACIONES ENTRE LAS VARIABLES DE ESTUDIO

En este apartado se procede a la presentación e interpretación de los análisis correlacionales realizados entre las variables de interés con la finalidad de valorar si existen relaciones significativas entre ellas. El coeficiente utilizado para estos análisis fue la correlación de Pearson.

A continuación se irán presentando las distintas correlaciones entre variables, así como las conclusiones que de esta relación pueden derivarse desde el punto de vista de la investigación. Del mismo modo, se expondrán también las posibles interpretaciones o tendencias que proponemos como explicaciones plausibles de estas asociaciones entre variables.

3.1. Relaciones entre Ajuste psicológico y Edad

En este apartado se analizan las relaciones (a través de los coeficientes de correlación obtenidos) entre las variables Edad y Conductas Internalizantes y Externalizantes, así como cada una de las subescalas que componen el

YSR (Ansiedad/Depresión, Quejas somáticas, Retraimiento social, Conducta agresiva, Conducta delictiva, Problemas de pensamiento, Problemas de atención y Problemas sociales), constituyendo cada una de estas dimensiones las medidas y estimaciones del Ajuste psicológico de los sujetos de esta muestra. El interés principal de examinar la relación entre la variable Edad y Ajuste psicológico reside en explorar si existe algún tipo de relación entre la presencia de un buen ajuste o niveles de desajuste y criterios de tipo evolutivo.

En la tabla 7.15. se presentan las correlaciones encontradas con la indicación de si son o no significativas ($p < 0.01$ y $p < 0.05$). Como puede apreciarse en los valores ofrecidos en la Tabla, no todas las correlaciones son estadísticamente significativas, y aquéllas que lo son presentan una magnitud moderada.

Específicamente, se han encontrado correlaciones significativas entre la Edad y las Conductas Internalizantes y Externalizantes, existiendo una mayor asociación entre esta última y la variable Edad (recordemos que ambas dimensiones constituyen las estimaciones más relevantes del Ajuste psicológico de los participantes de este estudio). De este modo, es posible interpretar esta asociación entre variables apuntando la posibilidad de que la edad contribuya a aumentar el grado de aparición de conductas psicopatológicas dentro del período adolescente. En principio, no es extraño que aparezcan mayores síntomas de conductas desadaptadas dentro de la etapa adolescente, pues ésta se caracteriza principalmente por ser un período de crisis donde el sujeto experimenta cambios a nivel físico, psíquico y social (Coleman, 1985).

Asimismo, el examen de las correlaciones entre la variable Edad y cada una de las subescalas del cuestionario o los llamados Síndromes Centrales indica que en esta muestra de estudio no hemos encontrado evidencia empírica que avale la existencia de relación entre la Edad y Retraimiento social, Quejas somáticas, Ansiedad/Depresión, Problemas sociales y Problemas de pensamiento. Es decir, que la edad está asociada a diferentes niveles de estas subescalas. Estos datos

TABLA 7.15. CORRELACIONES ENTRE EDAD Y EL AJUSTE PSICOLÓGICO

AJUSTE PSICOLÓGICO	EDAD	
	r	r ²
CONDUCTAS INTERNALIZANTES	,248 (*)	0,061
RETRAIMIENTO SOCIAL	,208	0,043
QUEJAS SOMÁTICAS	,158	0,024
ANSIEDAD / DEPRESIÓN	,213	0,045
CONDUCTAS EXTERNALIZANTES	,325 (**)	0,105
CONDUCTAS DELICTIVA	,313 (**)	0,097
CONDUCTA AGRESIVA	,286 (*)	0,081
PROBLEMAS SOCIALES	,198	0,039
PROBLEMAS DE PENSAMIENTO	,165	0,027
PROBLEMAS DE ATENCIÓN	,348 (**)	0,121

(*) Correlación significativa con $p < 0,05$.

(**) Correlación significativa con $p < 0,01$.

pueden deberse a que la muestra de estudio es pequeña y a que, si bien existen distintos tramos de edad, las diferencias entre éstos son escasas, por lo que estamos ante una muestra bastante homogénea en lo que a la edad se refiere.

Finalmente, se han encontrado relaciones entre Edad y Conducta delictiva y Conducta agresiva. Ambas dimensiones configuran el llamado Síndrome Externalizante. La correlación entre Edad y Conducta delictiva y agresiva podría implicar que a medida que se progresa dentro del período adolescente los sujetos tienden a manifestar más comportamientos relacionados con las conductas agresiva y delictiva. Tal y como son medidos en este cuestionario, sus ítems hacen referencia a diversos comportamientos como: andar con chicos que se meten en problemas, mentir, estar con chicos mayores, escaparse de casa, provocar incendios, robar cosas, hacer juramentos o utilizar un lenguaje sucio, faltar a clase, consumir alcohol o drogas, discutir mucho, fanfarronear, ser tacaño con los demás, llamar mucho la atención, destrozar sus cosas y las de los demás, desobedecer en el colegio, sentir celos de los demás, meterse en muchas peleas, atacar físicamente a la gente, gritar mucho, presumir o darse im-

portancia, ser terco, tener un humor o estado de ánimo que cambia repentinamente, hablar demasiado, molestar mucho a los demás, tener un carácter fuerte, amenazar con hacer daño a la gente, hablar gritando más que los demás o imponiendo su opinión y levantando la voz. Muchos de estos comportamientos transgresores podrían estar vinculados a cambios que tienen lugar dentro de la etapa de la adolescencia, caracterizada por cambios de humor, rebeldía, llamadas de atención, transgresiones de las normas y valores del mundo adulto, entre otros, y no tanto a la condición de sobredotados.

Con respecto a la correlación entre Edad y Problemas de Atención, ésta estaría indicando que los adolescentes de mayor edad tienden a mostrar conductas relacionadas con los ítems que configuran este síndrome como: problemas de concentración, dificultad para mantenerse sentado, sentimiento de confusión o incapacidad para comprender las cosas, “soñar despierto”, actuar impulsivamente, nerviosismo y rendimiento escolar flojo. Nuevamente estamos ante comportamientos que pueden tener lugar con mayor probabilidad en la etapa adolescente que en la preadolescente debido a los cambios evolutivos que en ella acontecen.

3.2. Relaciones entre Ajuste psicológico, y las variables Autoestima y Satisfacción vital

En cuanto a las relaciones entre el Ajuste psicológico y las variables Autoestima y Satisfacción vital, como se aprecia en la tabla 7.16., los análisis correlacionales efectuados ponen de manifiesto la existencia de correlaciones estadísticamente significativas de magnitud moderada entre la Autoestima y el Síndrome Internalizante y el Externalizante. Las correlaciones fueron negativas, lo que significa que existe una relación inversa entre las variables, de modo que altos niveles de Autoestima estarían relacionados con bajos

niveles de desajuste psicológico y a la inversa, altos niveles de desajuste psicológico estarían relacionados con bajos niveles de Autoestima general.

Asimismo, se ha encontrado asociación entre la Autoestima y las subescalas de Retraimiento Social, Ansiedad/Depresión, Conducta delictiva, Conducta agresiva, Problemas de pensamiento y Problemas de atención. De nuevo, las correlaciones son negativas, señalando la existencia de una relación en la que los sujetos con mayor autoestima obtuvieron bajas puntuaciones en las subescalas del YSR, y altos niveles en las conductas psicopatológicas citadas estarían presentes en sujetos con baja autoestima.

TABLA 7.16. CORRELACIONES ENTRE AUTOESTIMA Y SATISFACCIÓN VITAL Y AJUSTE PSICOLÓGICO

AJUSTE PSICOLÓGICO	AUTOESTIMA		SATISFACCIÓN VITAL	
	r	r ²	r	r ²
CONDUCTAS INTERNALIZANTES	-,499 (**)	,249	-,530 (**)	,280
RETRAIMIENTO SOCIAL	-,415 (**)	,172	-,439 (**)	,192
QUEJAS SOMÁTICAS	-,165	,002	-,156	,024
ANSIEDAD / DEPRESIÓN	-,494 (**)	,244	-,537 (**)	,288
CONDUCTAS EXTERNALIZANTES	-,363 (**)	,131	-,430 (**)	0,184
CONDUCTAS DELICTIVA	-,305 (**)	,009	-,419 (**)	,175
CONDUCTA AGRESIVA	-,341 (**)	,116	-,376 (**)	,141
PROBLEMAS SOCIALES	-,159	,025	-,381 (**)	,145
PROBLEMAS DE PENSAMIENTO	-,264 (*)	,069	-,195	,380
PROBLEMAS DE ATENCIÓN	-,471 (**)	,221	-,428 (**)	,183

(*) Correlación significativa con $p < 0,05$.

(**) Correlación significativa con $p < 0,01$.

Los resultados son similares en el caso de la variable Satisfacción vital, si bien la magnitud de las correlaciones encontradas es ligeramente superior. Del mismo modo, en este caso la relación entre ambas variables es inversa, lo que supone que sujetos con puntuaciones altas en Desajuste psicológico obtuvieron puntuaciones bajas en Satisfacción vital. Finalmente, es importante subrayar que, en el caso de la variable Satisfacción vital, se han obtenido correlaciones significativas en todas las subescalas del YSR, excepto en las dimensiones Quejas somáticas y Problemas de pensamien-

to. Por tanto, a modo de conclusión, los resultados denotan la existencia de relación entre el Ajuste psicológico y la Autoestima y la Satisfacción vital en los participantes de esta muestra de estudio.

3.3. Relaciones entre Ajuste psicológico y Negación de la superdotación en el concepto de sí mismo

Este análisis pretendía examinar si existe asociación entre el Ajuste psicológico de una per-

sona superdotada y el nivel de Negación de la superdotación en el concepto de sí mismo. En ambas variables se analizan sus distintas subdimensiones o subescalas.

Como podemos observar en la tabla 7.17, se han encontrado correlaciones estadísticamente significativas y de magnitud mode-

rada entre la variable Negación de la superdotación y las Conductas de tipo Internalizante, así como en cada una de las subescalas que lo componen (Retraimiento social, Quejas somáticas y Ansiedad/Depresión), así como en la subescala de Problemas de atención.

TABLA 7.17. CORRELACIONES ENTRE AJUSTE PSICOLÓGICO Y NEGACIÓN DE LA SUPERDOTACIÓN EN EL CONCEPTO DE SÍ MISMO

AJUSTE PSICOLÓGICO	Negación de la superdotación total		Mecanismos de camuflaje		Negación por miedo y rechazo diferencia		Desajuste en imagen superdotado	
	r	r ²	r	r ²	r	r ²	r	r ²
CONDUCTAS INTERNALIZANTES	,370 (**)	,136	,162	,026	,439 (**)	,192	,350 (**)	,122
RETRAIMIENTO SOCIAL	,273 (*)	,074	,174	,030	,314 (**)	,098	,181	,032
QUEJAS SOMÁTICAS	,286 (*)	,081	,134	,017	,321 (**)	,103	,274 (*)	,075
ANSIEDAD / DEPRESIÓN	,310 (**)	,096	,105	,011	,381 (**)	,145	,329 (**)	,108
CONDUCTAS EXTERNALIZANTES	,130	,016	-,004	,000	,179	,032	,194	,037
CONDUCTAS DELICTIVA	,192	,036	,156	,024	,177	,031	,122	,014
CONDUCTA AGRESIVA	,080	,006	-,008	,000	,156	,024	,205	,042
PROBLEMAS SOCIALES	,094	,008	-,002	,000	,188	,035	,077	,005
PROBLEMAS DE PENSAMIENTO	,008	,000	-,046	,002	-,053	,001	,154	,023
PROBLEMAS DE ATENCIÓN	,404 (**)	,136	,225	,050	,428 (**)	,183	,350 (**)	,122

(*) Correlación significativa con p < 0,05.

(**) Correlación significativa con p < 0,01.

Desde nuestra perspectiva, esta asociación entre variables podría deberse a que aquellos sujetos que niegan la superdotación ante los demás están recurriendo a una conducta de tipo Internalizante y no Externalizante, es decir, tienden a internalizar este atributo y a no expresarlo o exteriorizarlo ante aquéllos que les rodean. De este modo, proponíamos, tanto desde el Modelo sobre ajuste socioemocional e integración de la superdotación en el concepto de sí mismo planteado en el capítulo cuarto como desde el marco de las hipótesis de estudio, que cuando un adolescente superdotado niega su talento o superdotación pueden aparecer síntomas de tipo Internalizante (Retraimiento social, Quejas somáticas y Ansiedad/Depresión). Los resultados del análisis permiten verificar la hipótesis que se presenta a continuación. Ampliaremos este análisis con los resultados obtenidos en el contraste de medias entre ambas variables.

H13: Aquellos adolescentes que tendían a negar su superdotación podían presentar mayor nivel en las conductas desadaptadas de tipo Internalizante (ansiedad/depresión, quejas somáticas y retraimiento social).

Es llamativo que entre las subescalas que componen la Escala Final de Negación de la Superdotación en el concepto de sí mismo la única que no mantiene relaciones significativas con Ajuste Psicológico y, concretamente, con las conductas de tipo Internalizante sea la subescala de Mecanismos de Camuflaje de la Superdotación. Este resultado es contrario al esperado pues, desde nuestra propuesta teórica, ésta sería una de las dimensiones que correlacionaría con el Síndrome Internalizante del YSR.

Entre las explicaciones plausibles para esta falta de evidencia sobre la relación encontramos que los Mecanismos de Camuflaje de la

superdotación podrían ser mecanismos de defensa o protectores del ajuste y bienestar psicológico de los adolescentes de alta capacidad. Pero esta posible interpretación necesita ser investigada con mayor profundidad y amplitud en otros estudios paralelos a éste.

3.4. Relaciones entre Ajuste psicológico y Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas

Concretamente, pretendíamos explorar las relaciones entre Ajuste psicológico y la presencia de sentimientos como el de poseer un don, la incomprensión, vergüenza y el sentimiento de ser envidiado. Nos detendremos a analizar las relaciones más significativas (ver tabla 7.18.). Así, los resultados muestran la presencia de asociaciones estadísticamente significativas

entre el Síndrome Internalizante y Externalizante y la escala final de Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas. En principio podríamos pensar que un sujeto que presente un nivel alto en estos sentimientos presentará también mayor nivel de conductas desadaptadas. Comentaremos a continuación los sentimientos que presentan mayores y menores correlaciones con Ajuste psicológico. Así, la magnitud y presencia de un mayor número de correlaciones significativas con las subescalas de Ajuste psicológico es la presentada en el Sentimiento de incomprensión, de modo que una persona superdotada que se sienta incomprendida en gran medida puede tener mayor probabilidad de presentar niveles más elevados en desajuste psicológico. Frente a este dato, encontramos que el Sentimiento de poseer un don no presenta correlaciones significativas con conductas desadaptadas, a excepción de la subescala de Problemas de atención.

TABLA 7.18. CORRELACIONES ENTRE AJUSTE PSICOLÓGICO Y SENTIMIENTOS FRECUENTES EN LAS PERSONAS SUPERDOTADAS

AJUSTE PSICOLÓGICO	Total en sentimiento		Sentimiento de poseer un don		Sentimientos de incomprensión		Sentimiento de ser envidiado		Sentimiento de vergüenza	
	r	r ²	r	r ²	r	r ²	r	r ²	r	r ²
CONDUCTAS INTERNALIZANTES	,402 (**)	,161	-,104	,010	,442 (**)	,195	,253 (*)	,064	,362 (**)	,131
RETRAIMIENTO SOCIAL	,320 (**)	,102	-,125	,015	,386 (**)	,148	,186	,034	,312 (**)	,097
QUEJAS SOMÁTICAS	,166	,027	-,086	,007	,235 (*)	,055	,060	,003	,189	,035
ANSIEDAD / DEPRESIÓN	,395 (**)	,156	-,063	,003	,395 (**)	,156	,274 (*)	,075	,326 (**)	,106
CONDUCTAS EXTERNALIZANTES	,288 (*)	,082	,074	,005	,424 (**)	,179	,133	,017	-,008	,000
CONDUCTAS DELICTIVA	,257 (*)	,066	,050	,002	,376 (**)	,141	,146	,021	-,043	,001
CONDUCTA AGRESIVA	,263 (*)	,069	,066	,004	,390 (**)	,152	,108	,011	,012	,000
PROBLEMAS SOCIALES	,396 (**)	,156	-,104	,010	,378 (**)	,142	,261 (*)	,068	,236	,055
PROBLEMAS DE PENSAMIENTO	,331 (**)	,109	,126	,015	,276 (*)	,076	,277 (*)	,076	,071	,005
PROBLEMAS DE ATENCIÓN	,181	,032	-,256 (*)	,065	,440 (**)	,193	,024	,000	,204	,041

(*) Correlación significativa con $p < 0,05$.

(**) Correlación significativa con $p < 0,01$.

3.5. Relaciones entre Negación de la superdotación y Edad, Autoestima y Satisfacción vital

El estudio de las relaciones entre la variable Negación de la superdotación y la variable Edad revela la ausencia de relaciones signifi-

cativas en nuestra muestra (tabla 7.19.). Este dato, a falta de su confirmación en otras muestras, podría interpretarse como que la negación de la superdotación es independiente de la edad del individuo.

Desde el conjunto de hipótesis formuladas en este estudio queremos subrayar que esperá-

TABLA 7.19. CORRELACIONES ENTRE NEGACIÓN DE LA SUPERDOTACIÓN Y SENTIMIENTOS FRECUENTES EN LAS PERSONAS SUPERDOTADAS

NEGACIÓN DE LA SUPERDOTACIÓN	EDAD		AUTOESTIMA		SATISFACCIÓN VITAL	
	r	r ²	r	r ²	r	r ²
NEGACIÓN DE LA SUPERDOTACIÓN TOTAL	-,015	,022	-,380 (**)	,144	-,395 (**)	,156
MECANISMOS DE CAMUFLAJE	-,122	,014	-,231	,053	-,226	,051
NEGACIÓN POR MIEDO Y RECHAZO DIFERENCIA	,106	,011	-,394 (**)	,155	-,474 (**)	,224
DESAJUSTE IMAGEN PERSONA SUPERDOTADA	,037	,001	-,320 (**)	,102	-,283 (*)	,080

(*) Correlación significativa con $p < 0,05$.
 (**) Correlación significativa con $p < 0,01$.

bamos encontrar relaciones significativas entre la variable Edad y la variable Negación de la superdotación.

H14: El nivel de negación de la superdotación será mayor entre el grupo de adolescente de mayor edad que entre aquéllos que pertenecen al grupo de menor edad.

En esta muestra, los sujetos que se sitúan al final de su etapa como adolescentes serían más propensos a manifestar niveles más elevados de negación de la superdotación. Entre los argumentos que encontrábamos para apoyar esta hipótesis estaría aquél que defiende que las personas superdotadas ven incrementado su nivel de negación de la superdotación en el período adolescente, pues están sensiblemente más preocupados por evitar el rechazo social por parte del grupo de referencia. Sin embargo, estos resultados no han sido evidenciados, por lo que, con los análisis realizados hasta el momento, tan sólo podemos afirmar la ausencia de relación entre ambas variables en esta muestra de estudio.

No obstante, consideramos que sí podrían encontrarse diferencias entre personas superdotadas con mayores diferencias de edad, por ejemplo, entre adolescentes y adultos o entre adolescentes y niños. Pero esta hipótesis tendría que ser contrastada en una muestra más amplia y con mayor heterogeneidad en cuanto a la edad de los sujetos.

Con relación a los resultados hallados entre las variables *Autoestima*, *Satisfacción vital* y *Negación de la superdotación en el concep-*

to de sí mismo, se han encontrado correlaciones significativas, inversas y de magnitud moderada (tabla 7.19.). A juzgar por estos resultados, aquellos sujetos que presentan un nivel alto de negación tuvieron menores puntuaciones en autoestima y satisfacción vital que aquellas personas superdotadas con un bajo nivel de negación de la superdotación, a excepción del uso de mecanismos de camuflaje.

Desde las hipótesis principales formuladas al principio de este estudio ya anticipábamos la posible existencia de esta relación negativa y significativa. Considerábamos que aquellos adolescentes superdotados que tuvieran mayores dificultades para aceptarse tal y como son y tendieran a camuflar algunas de sus características o dotes personales tendrían menores niveles de Autoestima y Satisfacción que aquellos adolescentes que se sintieran más libres mostrándose tal y como son. Concretamente, la hipótesis que hemos podido verificar era la siguiente:

H15: Aquellos adolescentes con mayores niveles de negación de la superdotación presentarían puntuaciones más bajas en autoestima y satisfacción vital.

3.6. Relaciones entre Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas y Edad, Autoestima y Satisfacción vital

No hemos encontrado evidencia empírica que avale las relaciones significativas entre la edad

de los sujetos y la presencia de sentimientos frecuentes en las personas superdotadas (tabla 7.20.). Estos resultados pueden ser in-

terpretados por la escasa o nula asociación entre la edad y la mayor o menor frecuencia en estos sentimientos.

TABLA 7.20. CORRELACIONES ENTRE SENTIMIENTOS FRECUENTES EN LAS PERSONAS SUPERDOTADAS Y EDAD, AUTOESTIMA Y SATISFACCIÓN VITAL

SENTIMIENTOS FRECUENTES EN LAS PERSONAS SUPERDOTADAS	EDAD		AUTOESTIMA		SATISFACCIÓN VITAL	
	r	r ²	r	r ²	r	r ²
TOTAL EN SENTIMIENTOS	,096	,009	0,61	,003	-,152	,002
SENTIMIENTO DE POSEER UN DON	,119	,014	,459 (**)	,210	,181	,032
SENTIMIENTO DE INCOMPENSIÓN	,169	,028	-,109	,011	-,255 (*)	,065
SENTIMIENTO DE SER ENVIDIADA	-,045	,002	,010	,000	-,017	,000
SENTIMIENTO DE VERGÜENZA	-,034	,001	-,233	,054	-,293 (*)	,085

(*) Correlación significativa con $p < 0,05$.
(**) Correlación significativa con $p < 0,01$.

Con respecto a la variable Autoestima, tan sólo se ha obtenido una correlación estadísticamente significativa con el sentimiento de poseer un don. De modo que las personas con altas puntuaciones en autoestima manifiestan altas puntuaciones en la presencia del Sentimiento de poseer un don y viceversa. Consideramos que este resultado se debe a que aquéllos que se sienten más satisfechos y a gusto con su superdotación, viviéndola como un don o atributo especial, tienden a tener mejores niveles de autoestima.

Finalmente, hemos encontrado correlaciones significativas y negativas entre Satisfacción vital y los Sentimientos de incompenSIÓN y de vergüenza. Consideramos que una explicación plausible de estas relaciones podría ser el hecho de que, probablemente, aquellos ado-

lescentes superdotados que se sienten con mayor frecuencia incomprendidos y experimenten vergüenza e incomodidad a la hora de expresar que son superdotados ante los demás, sienten menos bienestar en su vida.

3.7. Relaciones entre Negación de la superdotación y Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas

Como puede apreciarse en la Tabla 7.21., existen correlaciones significativas y negativas entre el Sentimiento de poseer un don y todas las dimensiones de estudio de la variable Negación de la superdotación. Así, aquellos adolescentes de alta capacidad que tienen altas

TABLA 7.21. CORRELACIONES ENTRE NEGACIÓN DE LA SUPERDOTACIÓN Y SENTIMIENTOS FRECUENTES EN LAS PERSONAS SUPERDOTADAS

NEGACIÓN DE LA SUPERDOTACIÓN	Total en sentimiento		Sentimiento de poseer un don		Sentimientos de incompenSIÓN		Sentimiento de ser envidiado		Sentimiento de vergüenza	
	r	r ²	r	r ²	r	r ²	r	r ²	r	r ²
NEGACIÓN DE LA SUPERDOTACIÓN FINAL	-0,61	,003	-,523 (**)	,273	,075	,005	-,145	,021	,573 (**)	,328
MECANISMOS DE CAMUFLAJE	,043	,001	-,243 (*)	,059	,044	,001	-0,94	,008	,513 (**)	,263
NEGACIÓN POR MIEDO Y RECHAZO DIFERENCIA	-,034	,001	-,620 (**)	,384	,240 (*)	,057	-,057	,003	,409 (**)	,167
DESAJUSTE IMAGEN PERSONA SUPERDOTADA	-,209	,043	-,473 (**)	,233	-,108	,011	-,212	,044	,414 (**)	,171

(*) Correlación significativa con $p < 0,05$.
(**) Correlación significativa con $p < 0,01$.

puntuaciones en el Sentimiento de poseer un don suelen tener bajas puntuaciones en negación y viceversa. En este sentido, consideramos que estas relaciones pueden ser explicadas desde la perspectiva de que aquéllos que sienten su superdotación como un don o atributo especial no suelen negar y ocultar su superdotación ante los demás; por el contrario, los que más niegan y ocultan su superdotación no suelen vivir esta última como un don especial.

También se ha encontrado una correlación estadísticamente significativa entre Sentimiento de incompreensión y una única dimensión de negación: la Negación por miedo y rechazo a la diferencia. Esta relación entre variables puede deberse al hecho de que aquellos adolescentes superdotados que niegan su superdotación por miedo y rechazo a la diferencia se sienten incomprendidos.

Por último, se han hallado relaciones significativas entre todas las dimensiones de Negación de la superdotación y el Sentimiento de vergüenza e incomodidad. Por tanto, aquellos sujetos superdotados que sienten vergüenza e incomodidad al hablar de su superdotación ante los demás niegan y ocultan su superdotación.

El examen de los resultados obtenidos no permite verificar la siguiente hipótesis, pues no se ha encontrado evidencia empírica que apoye la existencia de relaciones entre la negación de la superdotación y el sentimiento de incompreensión y sentimiento de ser envidiado.

H16: Los adolescentes superdotados que presentan niveles altos de negación tienden a sentir con mayor frecuencia el sentimiento de vergüenza e incomodidad, incompreensión y el sentimiento de ser envidiado.

Sin embargo, los resultados obtenidos en los análisis correlaciones permiten verificar la relación que postulaba la existencia de relaciones entre los bajos niveles de negación y los altos niveles en el sentimiento de poseer un don:

H17: Los adolescentes superdotados con bajos niveles de negación tienden a presentar y sentir con mayor frecuencia el sentimiento de poseer un don.

3.8. Relación entre Autoestima, Satisfacción vital y Edad

Este último apartado examina las relaciones entre las variables Edad, Autoestima y Satisfacción vital (Tabla 7.22.).

TABLA 7.22. CORRELACIONES ENTRE AUTOESTIMA, SATISFACCIÓN VITAL Y EDAD

	AUTOESTIMA		SATISFACCIÓN VITAL		EDAD
AUTOESTIMA	1				
SATISFACCIÓN VITAL	r: ,482 (**)	r2: ,232	1		
EDAD	r: ,060	r2: ,003	r: -,281 (*)	r2: ,078	1

(*) Correlación significativa con $p < 0,05$.
 (**) Correlación significativa con $p < 0,01$.

Existen relaciones entre las variables Satisfacción vital y Autoestima, ya que aquellos que obtuvieron valores elevados en la primera dimensión también los obtuvieron en la segunda. De este modo, los adolescentes superdotados que tienen buena autoestima están satisfechos con su vida y a la inversa.

Finalmente, se han obtenido correlaciones estadísticamente significativas y negativas

entre la Edad y el nivel de Satisfacción vital de los sujetos de esta muestra de estudio. En este sentido, los niveles más elevados en satisfacción vital han sido presentados por los individuos más jóvenes. Consideramos que este resultado es esperable, pues a medida que los individuos avanzan dentro del período adolescente se vuelven más exigentes y, por tanto, muestran menor satisfacción con su

vida. Del mismo modo, desde la Psicología evolutiva, se afirma que el adolescente manifiesta mayor inconformismo y rebeldía que el preadolescente.

4. CONTRASTES DE MEDIAS

Para analizar si existían diferencias significativas entre los grupos en función de las variables de interés (Ajuste psicológico, Autoestima, Satisfacción vital, Negación de la superdotación en el concepto de sí mismo y Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas), se realizaron contrastes de medias para muestras independientes empleando la prueba t de Student. Hemos seleccionado la opción de análisis definida para hipótesis bilaterales, pues éstas son más conservadoras y propias de análisis exploratorios, los cuales, por otro lado, constituyen una práctica habitual en las disciplinas de Ciencias Humanas y Sociales y, además, es la recomendación que suelen hacer diversos autores (Kirk, 1995)³.

Con la finalidad de facilitar la interpretación y consulta de los resultados, se presentan éstos en una tabla que ofrece los siguientes datos estadísticos:

- ▶ Datos descriptivos de las dos muestras o grupos en cada variable (tamaño de la muestra, media y desviación típica).
- ▶ Valor de la t de Student (t) y probabilidad asociada a este valor (p).
- ▶ Tamaño del efecto (d), para valorar la magnitud de la diferencia⁴.

4.1. Contrastes de medias en función de la variable Sexo

Entre los objetivos de este estudio figuraba el de explorar las relaciones entre las variables de estudio. Así, estábamos interesados en examinar las relaciones entre la variable Sexo y el Ajuste psicológico, la Autoestima, la Satisfacción Vital, la Negación de la superdotación en el concepto de sí mismo y los Sentimientos frecuentes en los superdotados. Optamos, para ello, por la realización de un contraste de medias para muestras independientes, estableciendo dos grupos en función del sexo de los participantes.

No obstante, somos conscientes de que el porcentaje de participantes masculinos y femeninos no se encuentra equilibrado en este estudio y, por tanto, queremos subrayar de antemano las limitaciones de su interpretación en aquellas conclusiones que tienen que ver directamente con la variable Sexo. Pero, aún siendo conscientes de sus limitaciones, no hemos querido renunciar a la exploración de esta variable por el interés que posee en sí misma.

4.1.1. Variable Ajuste psicológico

Como puede comprobarse en la tabla 7.23., los contrastes de medias realizados en la variable Ajuste psicológico en función del Sexo evidencian que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de hombres y de mujeres que componen esta muestra de estudio.

Por tanto, los resultados obtenidos en el contraste de medias nos permiten verificar

3. Glass y Stanley (1974) subrayan la importancia (además de la alta probabilidad) de utilizar inadecuadamente los contrastes unilaterales.

4. Este indicador permite cuantificar la magnitud de la diferencia encontrada y no hace referencia a si es o no estadísticamente significativa. En la valoración del tamaño del efecto es usual seguir las orientaciones que propone y justifica Cohen (1988, p. 77-81): en torno a 0,20 se trata de una diferencia pequeña, en torno a 0,50 es una diferencia moderada y si supera 0.80, estamos ante una diferencia grande.

Una de las recomendaciones más frecuentes por parte de la American Psychological Association siempre que se hace un contraste de medias es que los investigadores deben aportar el tamaño del efecto para cuantificar la magnitud de las diferencias encontradas (APA, 2001; *Wilkinson and Task Force on Statistical Inference APA Board of Scientific Affairs*, 1999).

De hecho, los meros contrastes de significación estadística, si no están complementados por el tamaño del efecto, han sido muy cuestionados (una buena síntesis de estas críticas puede verse en Kirk, 1996 y en Thompson, 1996).

la siguiente hipótesis de estudio (con las limitaciones que hemos señalado con anterioridad):

H18: No existen diferencias significativas en ajuste psicológico entre los adolescentes superdotados hombres y mujeres.

En la revisión de la literatura no hemos encontrado resultados diferenciales en Ajuste psicológico entre hombres y mujeres de alta capacidad, de modo que los resultados obtenidos por los participantes del estudio están en consonancia con los de otras investigaciones.

TABLA 7.23. DIFERENCIAS EN AJUSTE PSICOLÓGICO SEGÚN EL SEXO

		x	s	t	p	d
RETRAIMIENTO SOCIAL	Hombres = 56	4.3571	2.70641	,421	,675	0,11
	Mujeres = 18	4.0556	2.43678			
QUEJAS SOMÁTICAS	Hombres = 56	2.3853	2.18555	-,784	,436	0,21
	Mujeres = 18	2.8889	2.88788			
ANSIEDAD / DEPRESIÓN	Hombres = 56	8.5994	5.38073	-,586	,560	0,16
	Mujeres = 18	9.4805	6.05833			
PROBLEMAS SOCIALES	Hombres = 56	3.3504	2.94153	,832	,408	0,23
	Mujeres = 18	2.7222	2.21772			
PROBL. DE PENSAMIENTO	Hombres = 56	2.9130	2.84730	-,731	,467	0,20
	Mujeres = 18	3.5000	3.31219			
PROBLEMAS DE ATENCIÓN	Hombres = 56	6.1429	3.64531	,792	,431	0,22
	Mujeres = 18	5.3889	3.05130			
CONDUCTA DELICTIVA	Hombres = 56	3.4408	3.14562	,720	,474	0,20
	Mujeres = 18	2.8694	2.08377			
CONDUCTA AGRESIVA	Hombres = 56	9.9514	5.53203	,985	,328	0,27
	Mujeres = 18	8.4444	5.99237			
COND. INTERNALIZANTES	Hombres = 56	15.3418	8.35754	-,470	,640	0,13
	Mujeres = 18	16.4250	8.99891			
COND. EXTERNALIZANTES	Hombres = 56	13.3922	7.88791	,987	,327	0,27
	Mujeres = 18	11.3139	7.38658			

4.1.2. Variable Negación de la superdotación

La comparación de medias realizada en la variable Negación de la superdotación en el concepto de sí mismo en función de la constitución de dos grupos en torno a la variable Sexo muestra que no aparecen diferencias estadísticamente significativas ente los chicos y chicas superdotados de este estudio (tabla 7.24.). No hemos encontrado evidencia empírica que indique que los adolescentes superdotados masculinos difieran en la Nega-

ción de la superdotación de las adolescentes de alta capacidad.

El análisis de los resultados obtenidos en el contraste de medias entre los dos grupos permite verificar la hipótesis de investigación cuyo contenido aludía a la relación entre sexo y negación de la superdotación:

H19: No existen diferencias estadísticamente significativas en función del sexo en negación de la superdotación.

Sin embargo, podemos apreciar (por la consulta de los tamaños del efecto) una tendencia hacia la diferencia que quizás con otras mues-

TABLA 7.24. DIFERENCIAS EN NEGACIÓN DE LA SUPERDOTACIÓN SEGÚN EL SEXO

		x	s	t	p	d	%
MECANISMOS DE CAMUFLAJE	Hombres = 53	70.3019	17.55605	-,802	,425	0,23	
	Mujeres = 16	74.5000	20.87423				
DESAJUSTE IMAGEN	Hombres = 53	29.0566	11.04782	-1,745	,086	0,50	69,15
	Mujeres = 16	34.6875	12.19682				
MIEDO Y RECHAZO ANTE LA DIFERENCIA	Hombres = 53	26.8679	10.60123	-1,924	,059	0,59	70,88
	Mujeres = 16	33.5000	16.19877				
NEGACIÓN TOTAL	Hombres = 53	126.2264	30.71747	-1,749	,085	0,50	69,15
	Mujeres = 16	142.6875	39.92613				

tras de mayor tamaño y mejor equilibrio entre hombres y mujeres podrían verificarse (desajuste imagen: $d = 0,50$; miedo y rechazo ante la diferencia: $d = 0,59$ y negación total: $d = 0,50$). Queremos señalar que, en estos casos, las mujeres presentarían niveles más altos en la variable de estudio.

4.1.3. Variable Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas

Tampoco en este caso la comparación de medias en la variable Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas entre el grupo de hombres y mujeres revela la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en la variable Total en Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas (Tabla 7.25.).

Asimismo, tampoco existen diferencias significativas en cada uno de los sentimientos que

componen la escala (Poseer un don, Incomprensión, Ser envidiado y Vergüenza e incomodidad).

El examen de los resultados efectuados a través del contraste de medias evidencian la falta de diferencias estadísticamente significativas en la frecuencia de sentimientos compartidos por las personas de alta capacidad en función del sexo. Por tanto, verificamos la hipótesis de estudio formulada en este sentido al comienzo de la investigación:

H20: No hay diferencias significativas en el nivel de frecuencia de sentimientos compartidos por las personas de alta capacidad entre hombres y mujeres superdotados.

Sin embargo, de la observación de los valores obtenidos en el tamaño del efecto se aprecia una tendencia hacia la diferencia en el Sentimiento de vergüenza e incomodidad entre el grupo de hombres y mujeres ($d = 0,55$). Tal vez, como se ha mencionado con anterioridad, con otras muestras de mayor tamaño y homo-

TABLA 7.25. DIFERENCIAS EN SENTIMIENTOS FRECUENTES EN LAS PERSONAS SUPERDOTADAS SEGÚN EL SEXO

		x	s	t	p	d	%
SENTIMIENTO DE POSEER UN DON	Hombres = 55	2.9636	.79264	,482	,632	0,14	
	Mujeres = 17	2.8471	1.09893				
SENTIMIENTO DE INCOMPRENSIÓN	Hombres = 55	2.5576	.97088	1,250	,215	0,35	
	Mujeres = 17	2.2157	1.03374				
SENTIMIENTO DE SER ENVIADIADO	Hombres = 55	2.3758	.97722	-,353	,725	0,10	
	Mujeres = 17	2.4706	.93585				
SENTIMIENTO DE VERGÜENZA	Hombres = 55	2.8932	.70687	-1,990	,051	0,55	70,88
	Mujeres = 17	3.2794	.67391				
TOTAL EN SENTIMIENTOS	Hombres = 55	10.7902	2.15521	-,038	,970	0,01	
	Mujeres = 17	10.8127	2.02100				

geneidad en cuanto al sexo de los participantes, esta diferencia podría verificarse. En este sentido, la diferencia muestra una mayor tendencia por parte de las participantes femeninas a presentar niveles más elevados en el Sentimiento de vergüenza e incomodidad que el grupo de hombres.

4.1.4. Variables Autoestima y Satisfacción vital

Como puede observarse en la tabla 7.26., tampoco en este caso hemos encontrado diferen-

cias significativas, desde la perspectiva estadística, en las variables Autoestima general y Satisfacción vital entre los participantes masculinos y femeninos de la muestra de adolescentes superdotados que han participado en este estudio.

A la luz de los resultados obtenidos, en nuestra muestra de estudio podemos verificar la hipótesis en la que se postulaba la ausencia de diferencias en las variables autoestima y satisfacción vital y el sexo de los adolescentes de alta capacidad:

H21: El nivel de autoestima y satisfacción vital es similar entre hombres y mujeres superdotados.

TABLA 7.26. DIFERENCIAS EN AUTOESTIMA Y SATISFACCIÓN VITAL SEGÚN EL SEXO

		x	s	t	p	d
AUTOESTIMA	Hombres = 56	31.4107	7.29826	,465	,643	0,13
	Mujeres = 17	30.5294	4.93859			
SATISFACCIÓN VITAL	Hombres = 56	25.3036	6.89115	,233	,816	0,06
	Mujeres = 18	24.8889	5.36754			

4.1.5. Consideraciones finales y verificación de hipótesis

En síntesis, en este trabajo de investigación no se han encontrado diferencias significativas entre los chicos y chicas adolescentes de alta capacidad en ninguna de las variables de estudio: Ajuste psicológico, Negación de la superdotación en el concepto de sí mismo, Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas, Autoestima y Satisfacción vital.

Por tanto, los resultados obtenidos han permitido verificar cada una de las hipótesis de la investigación que hacían referencia a la ausencia de diferencias en las distintas variables de interés según la variable Sexo.

Sin embargo, dadas las tendencias que han podido observarse en los tamaños del efecto para algunas variables y dimensiones, sería recomendable seguir investigando dichas diferencias con muestras de mayor tamaño y equilibrio en la variable Sexo.

4.2. Contrastes de medias en función de la Edad

A continuación se presentan los análisis de diferencias de medias realizados en las variables de estudio entre los participantes más jóvenes y aquellos participantes de mayor edad de esta muestra. Para ello, se configuraron dos grupos de edad: el primero grupo estaba compuesto por los jóvenes con edades comprendidas entre 10 y 14 años; en el segundo se encontraban aquellos adolescentes con edades entre 15 y 19 años. Esta clasificación en subgrupos de edad permite comparar a los participantes de este estudio en las variables de interés en función de su pertenencia a la etapa preadolescente o propiamente adolescente. Esto nos permite explorar si existen diferencias en cada una de las variables medidas en función de la evolución dentro del período adolescente como análisis complementarios a los correlacionales que se expusieron en apartados previos.

4.2.1. Variable Ajuste psicológico

Como puede observarse al revisar los resultados mostrados en la tabla 7.27., existen diferencias estadísticamente significativas en función de la edad en la variable Ajuste psicológico.

De este modo, se han encontrado diferencias significativas ⁵ en los siguientes Síndromes Centrales: Problemas de Atención, Conducta delictiva y Conducta agresiva. Asimismo, también aparecen diferencias significativas desde el punto de vista estadístico en las Conductas Externalizantes.

Con respecto a las diferencias estadísticamente significativas encontradas en la subdimensión del YSR denominada Problemas de Atención, recordamos también el planteamiento hecho al respecto en el apartado de análisis correlacionales, donde adoptábamos como argumento explicativo la presencia de un mayor número de conductas relacionadas con los ítems que configuran la subescala en los adolescentes de mayor edad (problemas de concentración y atención, inquietud, sentimiento de confusión o incapacidad para comprender las cosas, “soñar despierto”, actuar de forma impulsiva, nerviosismo, y menor rendimiento escolar).

TABLA 7.27. DIFERENCIAS EN AJUSTE PSICOLÓGICO SEGÚN LA EDAD

		x	□	t	p	d	%
RETRAIMIENTO SOCIAL	N mayores = 45	3.977	2.658	-1,251	,215	0,30	
	N menores = 29	4.758	2.558				
QUEJAS SOMÁTICAS	N mayores = 45	2.177	2.357	-1,509	,136	0,36	
	N menores = 29	3.019	2.321				
ANSIEDAD / DEPRESIÓN	N mayores = 45	8.094	5.781	-1,045	,164	0,34	
	N menores = 29	9.930	4.988				
PROBLEMAS SOCIALES	N mayores = 56	2.974	2.605	-,857	,411	0,20	
	N menores = 18	3.543	3.049				
PROBLEMAS DE PENSAMIENTO	N mayores = 56	2.586	2.948	1,727	,088	0,41	
	N menores = 18	3.784	2.861				
PROBLEMAS DE ATENCIÓN	N mayores = 56	5.133	3.513	-2,626	,011	0,63	73,57
	N menores = 18	7.241	3.135				
CONDUCTA DELICTIVA	N mayores = 56	2.681	2.075	-2,087	,043	0,53	70,19
	N menores = 18	4.163	3.726				
CONDUCTA AGRESIVA	N mayores = 56	8.390	5.160	-2,337	,022	0,55	70,88
	N menores = 18	11.438	5.943				
CONDUCTAS INTERNALIZANTES	N mayores = 56	14.249	8.867	-1,739	,086	0,41	
	N menores = 18	17.708	7.472				
CONDUCTAS EXTERNALIZANTES	N mayores = 56	11.072	6.668	-2,599	,011	0,62	73,24
	N menores = 18	15.702	8.606				

Por tanto, un argumento explicativo de esta asociación entre variables apunta la posibilidad de que la edad contribuya a aumentar el grado de aparición de conductas psicopatológicas de tipo Externalizante (Conducta agresiva

y delictiva) dentro del período adolescente. Ya se propuso esta explicación ante los resultados encontrados en el examen de las correlaciones estadísticamente significativas halladas entre ambas variables en el Apartado 3.1.

5. En los análisis de diferencia de medias realizados el nivel de significación es $p = 0,05$; por tanto se rechaza la explicación por alusión al error muestral como explicación de la diferencia siempre que la probabilidad (p) de encontrar esa diferencia sea inferior al 5%, en el caso de que no existieran más diferencias que las puramente aleatorias.

Relaciones entre Ajuste psicológico y Edad. En este apartado ya anticipábamos que no es insólito pensar que el número de síntomas de conductas desadaptadas aumente dentro de la etapa adolescente, pues ésta se caracteriza principalmente por ser un período de crisis y de grandes cambios, donde tiene lugar, entre otros, la adopción de comportamientos transgresores hacia las normas y valores del mundo adulto, la labilidad e irritabilidad, el aumento de conductas rebeldes y los comportamientos desafiantes, las llamadas de atención, etc.

Por otro lado, la hipótesis de investigación que aludía a la posible existencia de diferencias en ajuste psicológico (Conductas Internalizantes y Externalizantes) en función de la edad es la siguiente:

H22: Es probable que aumente el número de conductas psicopatológicas a medida que se avanza dentro del período adolescente entre las personas superdotadas pero sin llegar por ello a mostrar un nivel en el que se situaría la población clínica.

El análisis de resultados en el contraste de medias no nos permite verificar esta hipótesis,

pues la presencia de diferencias se produce fundamentalmente en el Síndrome Externalizante, no encontrando así evidencia de diferencias significativas en el Síndrome Internalizante ni en el resto de sus subescalas, a excepción de la dimensión Problemas de atención.

4.2.2. Variable Negación de la superdotación

Como puede apreciarse en la tabla 7.28., los análisis de diferencias de medias realizados evidencian que no existen diferencias significativas entre los dos grupos de edad establecidos en la variable Negación de la superdotación en el concepto de sí mismo. Por tanto, en esta muestra de estudio no hay diferencias atribuibles a la edad de los participantes en el hecho de presentar una mayor o menor Negación o camuflaje de la superdotación. Nuevamente, las conclusiones que se ponen de manifiesto en el contraste de medias ya se observaban en el análisis correlacional, donde no existía relación entre dichas variables.

TABLA 7.28. DIFERENCIAS EN NEGACIÓN DE LA SUPERDOTACIÓN SEGÚN LA EDAD

		x	σ	t	p	d	%
MECANISMOS DE CAMUFLAJE	N mayores = 42	72.4524	20.89603	,663	,509	0,16	
	N menores = 27	69.4444	13.48599				
DESAJUSTE IMAGEN	N mayores = 42	30.8095	12.38653	,401	,690	0,79	78,52
	N menores = 27	29.6667	10.10712				
MIEDO Y RECHAZO ANTE LA DIFERENCIA	N mayores = 42	28.1190	13.86380	-,239	,811	0,06	
	N menores = 27	28.8519	9.67035				
TOTAL NEGACIÓN	N mayores = 42	131.3810	39.09398	,411	,682	0,10	
	N menores = 27	127.9630	22.74690				

Los resultados contradicen nuestras propias expectativas, pues esperábamos encontrar mayores niveles de negación en el grupo de mayor edad. Desde nuestra perspectiva, la negación debería aumentar a medida que se avanza dentro de la etapa adolescente debido, entre otros motivos, a que la aceptación social del grupo de referencia cobraría, en la hipótesis formulada, un protagonismo casi in-

cuestionable. Por tanto, como propusimos al explicar el modelo de negación de la superdotación, entre las raíces de la negación se encuentra el miedo al rechazo social por parte de los iguales; de este modo, considerábamos que ésta podría verse incrementada en la adolescencia, etapa en que el individuo sitúa al grupo de compañeros y amigos en un primer plano.

No obstante, a la luz de los resultados obtenidos, esta hipótesis de estudio no podría ser verificada, pues no se encontraron diferencias por edad en la variable Negación de la superdotación en el concepto de sí mismo.

En síntesis, el análisis de los resultados obtenidos evidencia que no existen diferencias significativas en la Negación o camuflaje de la superdotación en los adolescentes superdotados en función de la edad, siendo los niveles de negación similares dentro del período adolescente. Por tanto, no podemos verificar la hipótesis formulada en este sentido:

H14: El nivel de negación de la superdotación será mayor entre el grupo de adolescentes de mayor edad que entre aquellos que pertenecen al grupo de menor edad.

Sin embargo, la observación del tamaño del efecto permite apreciar una tendencia a la diferencia en la dimensión de desajuste en la imagen como persona superdotada ($d = 0,79$). Es probable que, en una muestra de mayor tamaño esta diferencia alcanzara la significación.

La diferencia, en este caso, apunta hacia la existencia de niveles más elevados en negación de la superdotación por la existencia de desajuste en la imagen como persona superdotada en el grupo de participantes de mayor edad. Por ello, consideramos que sería aconsejable seguir investigando en esta línea.

4.2.3. Variable Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas

También en este caso los resultados encontrados no evidencian la existencia de diferencias significativas en la presencia de Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas entre los adolescentes de mayor y menor edad de este estudio (tabla 7.29.). Por tanto, entre ambos grupos encontramos resultados similares en esta variable y, cuando menos, diferencias de escasa relevancia desde el punto de vista estadístico.

TABLA 7.29. DIFERENCIAS EN SENTIMIENTOS FRECUENTES EN LAS PERSONAS SUPERDOTADAS SEGÚN LA EDAD

		x	s	t	p	d
SENTIMIENTO DE POSEER UN DON	N mayores = 44	2.8182	.94973	-1,457	,149	0,36
	N menores = 28	3.1214	.69568			
SENTIMIENTO DE INCOMPENSIÓN	N mayores = 44	2.3106	.98411	-1,816	,074	, 0,43
	N menores = 28	2.7381	.95735			
SENTIMIENTO DE SER ENVIADO	N mayores = 44	2.3636	.97201	-,379	,706	0,09
	N menores = 28	2.4524	.96103			
SENTIMIENTO DE VERGÜENZA	N mayores = 44	2.9915	.82317	,105	,917	0,03
	N menores = 28	2.9732	.51072			
TOTAL EN SENTIMIENTOS	N mayores = 44	10.902	2.104	-1,587	,117	0,03
	N menores = 28	10.837	2.149			

Del mismo modo, no se han hallado diferencias significativas desde la perspectiva estadística en cada uno de los distintos sentimientos que componen la escala final.

Por tanto, también en este caso nuestras predicciones caminaban en dirección opuesta, pues considerábamos que las diferencias propias de los adolescentes superdotados podrían agudizar los sentimientos frecuentes (Sen-

timiento de poseer un don, Incomprensión, Sentimiento de ser Envidiado y Vergüenza ante sus altas capacidades) en las personas superdotadas en la etapa final de la adolescencia. La hipótesis formulada en relación con esta dimensión es:

H23: Los adolescentes superdotados comparten los sentimientos frecuentes en las personas superdotadas en mayor me-

didada durante la fase adolescente que en la preadolescente.

Como se ha visto, el análisis de los resultados nos lleva a rechazar la hipótesis de estudio que, por tanto, no podría ser verificada.

4.2.4. Variables Autoestima y Satisfacción vital

La tabla 7.30. muestra cómo, de nuevo, encontramos resultados similares a los expuestos anteriormente. Así, no hallamos diferencias significativas en función de la edad de los adolescentes de esta investigación en las variables Autoestima general y Satisfacción vital.

4.3. Contrastes de medias en función de la variable Negación de la superdotación en el concepto de sí mismo

Nos encontrábamos especialmente interesados en determinar si existían diferencias en variables como Ajuste Psicológico, Autoestima y Satisfacción Vital en función de si los participantes presentaban Negación de la superdotación en el concepto de sí mismos. Con este

objetivo se establecieron dos grupos: el primero de ellos lo formaron aquellos participantes que no revelaban puntuaciones indicadoras de la presencia de negación o camuflaje de la superdotación; el segundo estuvo constituido por aquellos adolescentes que presentaron niveles significativos de Negación de la superdotación en el concepto de sí mismo.

A continuación presentamos los resultados obtenidos en la comparación de medias en cada uno de los grupos constituidos en torno a la variable Negación de la superdotación en las variables principales de la investigación.

4.3.1. Variable Ajuste psicológico

El examen de los resultados obtenidos en el contraste de medias muestra la presencia de diferencias estadísticamente significativas en el Ajuste psicológico de los participantes en función de si existe Negación de la superdotación en el concepto de sí mismo. De este modo, en el marco de este estudio, los adolescentes que manifiestan negar la superdotación obtienen niveles de Ajuste psicológico más bajos y, por tanto, puntuaciones más elevadas en algunas de las subescalas del YSR (tabla 7.31.).

TABLA 7.30. DIFERENCIAS EN AUTOESTIMA Y SATISFACCIÓN VITAL SEGÚN LA EDAD

		x	□	t	p	d
AUTOESTIMA	N mayores = 44	30.7727	7.57248	-,667	,507	0,16
	N menores = 28	31.8621	5.48846			
SATISFACCIÓN VITAL	N mayores = 45	25.9778	7.09189	1,279	,205	0,30
	N menores = 29	24.0000	5.41822			

Concretamente, las conductas psicopatológicas donde aparecen diferencias significativas entre los grupos son Retraimiento Social, Quejas Somáticas, Ansiedad/Depresión, Problemas de Atención y Conductas Internalizantes. En estas subescalas, los adolescentes de alta capacidad que puntúan significativamente en la variable negación o camuflaje de la superdotación obtienen puntuaciones más elevadas

que aquéllos que no parecen negar su superdotación en el concepto de sí mismo.

Como muestra la tabla 7.31., la presencia de niveles altos en la variable de Negación de su sobredotación parece estar asociada a mayores niveles de conductas desadaptativas en algunas de las dimensiones mencionadas del instrumento de medida utilizado en los adolescentes de alta capacidad. El análisis de las di-

TABLA 7.31. DIFERENCIAS EN AJUSTE PSICOLÓGICO SEGÚN LA NEGACIÓN DE LA SUPERDOTACIÓN EN EL CONCEPTO DE SÍ MISMO

		x	□	t	p	d	%
RETRAIMIENTO SOCIAL	N no-niegan = 36	3.555	2.466	-2,706	,009	0,66	74,54
	N niegan = 33	5.212	2.619				
QUEJAS SOMÁTICAS	N no-niegan = 36	2.043	2.021	-2,261	,027	0,55	70,88
	N niegan = 33	3.303	2.591				
ANSIEDAD / DEPRESIÓN	N no-niegan = 36	7.552	5.192	-2,575	,012	0,62	73,24
	N niegan = 33	10.858	5.469				
PROBLEMAS SOCIALES	N no-niegan = 36	2.795	2.809	-1,508	,136	0,36	
	N niegan = 33	3.818	2.822				
PROBLEMAS DE PENSAMIENTO	N no-niegan = 36	3.336	3.360	,429	,670	0,10	
	N niegan = 33	3.030	2.555				
PROBLEMAS DE ATENCIÓN	N no-niegan = 36	5.083	3.409	-2,341	,022	0,57	71,57
	N niegan = 33	7.030	3.495				
CONDUCTA DELICTIVA	N no-niegan = 36	2.944	2.573	-1,097	,277	0,26	
	N niegan = 33	3.737	3.406				
CONDUCTA AGRESIVA	N no-niegan = 36	9.468	5.701	-,681	,498	0,16	
	N niegan = 33	10.406	5.725				
CONDUCTAS INTERNALIZANTES	N no-niegan = 36	13.151	8.004	-3,267	,002	0,79	78,52
	N niegan = 33	19.373	7.790				
CONDUCTAS EXTERNALIZANTES	N no-niegan = 36	12.412	7.681	-,908	,367	0,22	
	N niegan = 33	14.143	8.161				

menciones donde se han encontrado diferencias significativas en ambos grupos de estudio revela que existen diferencias entre los sujetos que niegan su superdotación y la tendencia a mostrar conductas de desajuste de tipo Internalizante (Retraimiento social, Ansiedad/Depresión y Quejas somáticas), al contrario que para aquéllas de tipo Externalizante (Conducta agresiva y Conducta delictiva), donde no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas.

La observación del tamaño del efecto permite constatar la presencia de diferencias estadísticamente significativas en Retraimiento social ($d= 0,66$), Quejas somáticas ($d= 0,55$) y Ansiedad/Depresión ($d= 0,62$), que son las tres conductas que conforman el Síndrome Internalizante. Así, de la observación en el tamaño del efecto del Síndrome Internalizante deducimos la existencia de una diferencia estadísticamente significativa entre aquellos sujetos que niegan y aquellos que no niegan su superdotación ($d= 0,79$). Este valor indica que, si la distribución fuera normal, un sujeto que tiene el nivel medio en conductas internalizantes en el

grupo de los que niegan tendría un nivel en dicha variable mayor que el 78,52% de los sujetos del grupo que no manifiestan negación de la superdotación.

Consideramos que esta asociación tiene sentido desde el punto de vista teórico-conceptual en el modelo comprensivo del proceso de ajuste socioemocional del adolescente superdotado propuesto en el capítulo cuarto. En dicho modelo se planteaban tres vías de relación entre negación de la superdotación, aceptación social y ajuste psicológico. La primera de ellas proponía que el adolescente superdotado podía optar por sacrificar el desarrollo de su identidad personal mostrando una identidad alternativa que le sirva como medio de obtención de la aprobación social. En este caso, el adolescente no se muestra tal y como es, ya que prefiere renunciar socialmente a sus intereses, a sus preocupaciones, a su talento, a su individualidad, con tal de ser aceptado. Aparece entonces un conflicto entre las creencias personales y las expectativas de los demás, concediendo más peso a las ajenas.

Por tanto, el adolescente superdotado de alta capacidad prefiere camuflar su superdotación con la finalidad de lograr ser aceptado por parte del grupo de iguales, pero, como consecuencia de la adopción de este comportamiento, pueden aparecer conductas desadaptativas en su ajuste personal (síntomas de ansiedad, de depresión, y psicopatizaciones). En este sentido, una de las hipótesis de este estudio postulaba que:

H13: Aquellos adolescentes que tienden a negar su superdotación pueden presentar mayor nivel en las conductas desadaptadas de tipo Internalizante (ansiedad/depresión, quejas somáticas y retraimiento social).

El estudio de los resultados presentados anteriormente permite verificar la hipótesis en esta muestra de estudio.

Finalmente, queremos subrayar que, aunque los resultados muestran diferencias estadísti-

camente significativas en la variable Ajuste psicológico en función de la Negación de la Superdotación, deben ser examinados y contrastados en una muestra de mayor amplitud y alcance.

4.3.2. Variables Satisfacción vital y Autoestima

El contraste de medias en los dos grupos preestablecidos pone de manifiesto la presencia de diferencias estadísticamente significativas en ambas variables, Autoestima general y Satisfacción vital (tabla 7.32.). De este modo, según muestra el análisis de los resultados obtenidos, las diferencias indican que el grupo de participantes que muestra negación de la superdotación tiene unos niveles de autoestima y satisfacción vital más bajos que aquellos que no niegan o camuflan su superdotación.

TABLA 7.32. DIFERENCIAS EN AUTOESTIMA Y SATISFACCIÓN VITAL SEGÚN LA NEGACIÓN DE LA SUPERDOTACIÓN EN EL CONCEPTO DE SÍ MISMO

		x	s	t	p	d	d
AUTOESTIMA	N no-niegan = 36	32.972	6.880	2,220	,030	1,30	90,30
	N niegan = 33	29.484	6.098				
SATISFACCIÓN VITAL	N no-niegan = 36	27.500	5.490	3,301	,002	0,80	78,81
	N niegan = 33	22.545	6.946				

Del examen de los valores obtenidos en el tamaño del efecto se deduce la existencia de diferencias estadísticamente significativas en autoestima ($d=1,30$) y satisfacción vital ($d=0,80$) entre el grupo de participantes que niegan y de los que no niegan su superdotación. Estos valores muestran que, si suponemos una distribución normal, aquel sujeto que tiene una autoestima media del grupo de los que no presentan negación de la superdotación tendría una autoestima mayor que el 90,30% del grupo de los que niegan su superdotación. Como puede apreciarse, la diferencia entre los grupos en la variable autoestima es muy elevada y el tamaño del efecto asociado a la misma es importante. Asimismo, un

sujeto con una satisfacción vital media del grupo de los que no niegan ni ocultan su superdotación presentaría un nivel de satisfacción vital superior al 78,81% de los que niegan su sobredotación en el concepto de sí mismo.

Por tanto, a la luz de estos resultados, se puede apuntar la existencia de una asociación entre la Negación de la superdotación y la Autoestima y Satisfacción vital en los adolescentes de alta capacidad. Esta relación evidencia que, a mayor Negación de la superdotación, menor nivel de Autoestima general y de Satisfacción vital. La hipótesis postulada con relación a la vinculación existente entre estas variables planteaba lo siguiente:

H15: Aquellos adolescentes con mayores niveles de negación de la superdotación presentarían puntuaciones más bajas en autoestima y satisfacción vital.

De este modo, esta hipótesis de investigación queda verificada para esta muestra de estudio. Nuevamente, esta relación se postula en el modelo propuesto en el capítulo cuarto, donde se planteaba la posibilidad de que aquellos adolescentes que elijan esconder y camuflar su superdotación prestando una menor atención al desarrollo de su talento y a la expresión de su singularidad, pueden manifestar menores niveles de autoestima y satisfacción vital.

4.3.3. Variable Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas

El análisis de los resultados aportados por el contraste de medias en la variable Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas en función de si existe o no Negación de la superdotación en el concepto de sí mismo, pone de manifiesto la presencia de diferencias estadísticamente significativas en los Sentimientos de poseer un don y Sentimiento de vergüenza (ver tabla 7.33.).

TABLA 7.33. DIFERENCIAS EN SENTIMIENTOS FRECUENTES EN LAS PERSONAS SUPERDOTADAS SEGÚN LA NEGACIÓN DE LA SUPERDOTACIÓN EN EL CONCEPTO DE SÍ MISMO

		x	s	t	p	d	%
SENTIMIENTO DE POSEER UN DON	N no-niegan = 36 N niegan = 33	3.294 2.539	,7305 ,8373	3,999	,000	0,98	83,65
SENTIMIENTO DE INCOMPRENSIÓN	N no-niegan = 36 N niegan = 33	2.370 2.626	,9386 ,1.072	-1,056	,295	0,25	
SENTIMIENTO DE SER ENVIDIADO	N no-niegan = 36 N niegan = 33	2.518 2.323	,8888 1.049	,830	,409	0,20	
SENTIMIENTO DE VERGÜENZA	N no-niegan = 36 N niegan = 33	2.718 3.348	,6900 ,4968	-4,315	,000	1,05	85,31
TOTAL EN SENTIMIENTOS	N no-niegan = 36 N niegan = 33	10.902 10.837	2.104 2.149	,126	,900	0,03	

Por el contrario, no se han encontrado diferencias significativas en los Sentimientos de incomprensión y envidia, así como en las puntuaciones totales en la escala de Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas.

La observación de los valores obtenidos en el cálculo del tamaño del efecto evidencia que, si la distribución fuera normal, un individuo del grupo de los que no presentan negación de la superdotación con un sentimiento de poseer un don de nivel medio tendría puntuaciones en dicho sentimiento mayores que el 83,65% del grupo de los que niegan su superdotación.

Por tanto, aquellos adolescentes que presentan negación de la superdotación obtienen puntuaciones más bajas en el Sentimiento de poseer un don. Este dato es coherente, pues un individuo muy preocupado por esconder su

superdotación puede sentir que ésta no constituye un don. Por el contrario, aquellos sujetos que no tratan de camuflar su talento y superdotación probablemente sientan que su especial capacidad constituye un don.

También se han hallado diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de los adolescentes que presentan negación de la superdotación y aquéllos que no niegan en el Sentimiento de vergüenza ante sus altas capacidades. De este modo, aquellos participantes que manifiestan negar y esconder la superdotación manifiestan sentirse más frecuentemente avergonzados que las personas superdotadas que no niegan, esconden o camuflan sus altas capacidades. El análisis del tamaño del efecto muestra que un adolescente que niega su superdotación con un nivel medio en Senti-

miento de vergüenza tendría una puntuación superior al 85,31% de los adolescentes que no niegan su sobredotación en el concepto de sí mismo.

Las hipótesis de investigación que aludían de forma directa a la presencia de diferencias en los sentimientos frecuentes en las personas superdotadas según su nivel de negación de la superdotación son las siguientes:

H16: Los adolescentes superdotados que presentan niveles altos de negación tienden a sentir con mayor frecuencia el sentimiento de vergüenza e incomodidad, incompreensión y el sentimiento de ser envidiado.

H17: Los adolescentes superdotados con bajos niveles de negación tienden a presentar y tienden a sentir con mayor frecuencia el sentimiento de poseer un don.

En este sentido, el análisis de los resultados obtenidos permite verificar la hipótesis número dieciséis. Sin embargo, sólo se ha verificado una parte de la hipótesis número diecisiete que hace referencia a la presencia de diferencias en el Sentimiento de poseer un don. Por el contrario, no se ha encontrado evidencia empírica en esta muestra de estudio sobre la presencia de diferencias significativas entre aquellos individuos que niegan su superdotación y aquéllos que no lo hacen en los Sentimientos de incompreensión y de ser envidiado.

4.4. Contrastes de medias en función de la variable Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas

Para examinar las diferencias existentes entre aquellos individuos que sentían con mayor frecuencia los Sentimientos de poseer un don, incompreensión, envidia y vergüenza, de forma global, se formaron dos grupos en torno a esta variable. El primer grupo estaría

formado por aquellos adolescentes que no sentían frecuentemente de manera intensa este tipo de sentimientos y el segundo grupo lo constituyeron los participantes de este estudio que sentían mayor nivel de aparición e intensidad de los sentimientos anteriormente citados.

4.4.1. Variable Ajuste psicológico

El contraste de medias realizado, como puede advertirse en la tabla 7.34., evidencia la existencia de diferencias significativas tanto en el Síndrome Internalizante como en el Síndrome Externalizante. Asimismo, se encontraron diferencias significativas de modo independiente en algunas de las dimensiones de la variable Ajuste Psicológico, concretamente en las subescalas de Ansiedad/Depresión, Problemas Sociales, Problemas de Pensamiento y Conducta Delictiva.

Los resultados hallados revelan la presencia de puntuaciones más elevadas en las conductas desadaptadas de tipo Internalizante ($d=0,65$) y Externalizante ($d=0,54$) en aquellos adolescentes de alta capacidad que comparten los Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas que aquellos participantes que presentan niveles más bajos en el total de la escala de Sentimientos. Estos datos revelan que, si suponemos una distribución normal, un sujeto del grupo de los que presentan Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas con una puntuación media en Conductas Internalizantes tendría una puntuación superior al 74,22% con respecto a aquellos sujetos que no comparten estos sentimientos. Del mismo modo, un individuo del grupo compuesto por aquellos que presentan sentimientos frecuentes en las personas superdotadas con un nivel medio en conductas externalizantes supera al 70,54% del grupo que no comparten dichos sentimientos.

TABLA 7.34. DIFERENCIAS EN AJUSTE PSICOLÓGICO EN FUNCIÓN DE LA VARIABLE SENTIMIENTOS FRECUENTES EN LAS PERSONAS SUPERDOTADAS

		x	□	t	p	d	%
RETRAIMIENTO SOCIAL	N no sentimientos = 23	3.434	2.427	-1,812	,074	0,46	
	N sentimientos = 49	4.632	2.697				
QUEJAS SOMÁTICAS	N no sentimientos = 23	1.894	2.303	-1,620	,110	0,41	
	N sentimientos = 49	2.857	2.371				
ANSIEDAD / DEPRESIÓN	N no sentimientos = 23	6.936	5.331	-2,032	,046	0,51	69,5
	N sentimientos = 49	9.7485	5.541				
PROBLEMAS SOCIALES	N no sentimientos = 23	1.994	1.339	-3,315	,001	0,65	74,22
	N sentimientos = 49	3.750	3.150				
PROBLEMAS DE PENSAMIENTO	N no sentimientos = 23	1.782	2.214	-2,991	,004	0,67	74,86
	N sentimientos = 49	3.696	3.100				
PROBLEMAS DE ATENCIÓN	N no sentimientos = 23	5.304	3.154	-1,048	,298	0,27	
	N sentimientos = 49	6.2449	3.716				
CONDUCTA DELICTIVA	N no sentimientos = 23	2.217	1.832	-2,244	,028	0,57	71,57
	N sentimientos = 49	3.843	3.231				
CONDUCTA AGRESIVA	N no sentimientos = 23	8.037	4.792	-1,743	,086	0,44	
	N sentimientos = 49	10.498	5.914				
CONDUCTAS INTERNALIZANTES	N no sentimientos = 23	12.265	5.914	-2,365	,021	0,65	74,22
	N sentimientos = 49	17.238	8.366				
CONDUCTAS EXTERNALIZANTES	N no sentimientos = 23	10.254	5.894	-2,119	,038	0,54	70,54
	N sentimientos = 49	14.341	8.304				

Conclusiones

Capítulo 8

Conclusiones

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presentan las conclusiones más relevantes que se derivan tanto de la parte teórica como del estudio empírico de esta tesis doctoral. Hemos considerado oportuno dividir este capítulo en tres partes: por un lado, aquellas conclusiones que emanan de la revisión teórica propiamente dicha; una segunda parte que agrupa tanto las conclusiones del estudio empírico como aquellas consideraciones más relevantes alcanzadas desde la revisión de la literatura especializada. Finalmente, en un último apartado de conclusiones finales tiene lugar la síntesis de los aspectos más relevantes abordados en esta investigación, de las limitaciones encontradas y de las líneas de investigación abiertas en torno al tema de estudio.

2. CONCLUSIONES PROCEDENTES DE LA REVISIÓN TEÓRICA

A continuación se exponen las conclusiones más relevantes extraídas de la revisión de la bibliografía sobre el ámbito emocional de las personas superdotadas. Para facilitar su presentación y análisis se han agrupado en bloques de contenido:

- ▶ Diferencias socioemocionales en las personas superdotadas.
- ▶ Grupos de riesgo desde la perspectiva socioemocional en la población superdotada.
- ▶ Negación de la superdotación (propuesta de un modelo).

- ▶ Ajuste psicológico y superdotación.
- ▶ Ajuste socioemocional e integración de la superdotación.

2.1. Diferencias socioemocionales en las personas superdotadas

Desde el comienzo de este estudio ha quedado patente nuestro interés y deseo por ratificar que las diferencias entre las personas de alta capacidad y la población en general no residen únicamente en el dominio cognitivo si no que, además, se pueden advertir desde el ámbito emocional, social y moral.

En este sentido, hemos presentado los estudios de distintos especialistas en el área que insisten en sostener la presencia de características y diferencias en el dominio afectivo, social y moral, y nos instan a reconocerlas desde la práctica psicoeducativa (Dabrowski, 1964; Sowa y McIntire, 1994; Webb, 1994; Silverman, 1996, Nail, y Evans, 1997; Tucker y Lu Hafestein, 1997; Gross, 1998; Lovecky, 1998; 1999; Moulton, Moulton, Housewright y Bailey, 1998; Neihart, 1999; Olenchak, 1999; Greenspon, 2000; Hérbert y Kent, 2000; Hume, 2000; Lewis y Knight, 2000; Parker, 2000; Pérez y Domínguez, 2000; Peterson, 2001; Zuo y Tao, 2001; O'Connor, 2002; Rimm, 2002; Glenison, 2003).

Por tanto, consideramos que, tras la revisión y estudio de las diferentes investigaciones acerca del tema a las que hemos tenido acceso, las personas superdotadas presentan un perfil característico no sólo desde la perspectiva

cognitiva, sino también desde el área socioemocional. Entre las mencionadas características de índole socioemocional destacamos las siguientes: sensibilidad emocional, elevada empatía, intensidad emocional, alto nivel de perfeccionismo, elevadas expectativas, miedo al fracaso, baja tolerancia a la frustración, gran perseverancia, idealismo, inclinación hacia la verdad y la igualdad, elevado sentido de la justicia social, gran coherencia y responsabilidad social, incipiente preocupación por la muerte y el sentido de la vida, mayor independencia y diferencia de opiniones frente al grupo de iguales, rebeldía, desarrollo temprano del locus de control interno y, por último, gran sentido del humor.

Por tanto, queremos tomar postura en este sentido y proponer que el diagnóstico e identificación de las personas superdotadas tenga en cuenta este perfil y características particulares. La consideración del dominio socioemocional para la identificación de los más capaces supone un enfoque más pluridimensional y holista del diagnóstico de la superdotación y se acerca a los modelos más progresistas y multidisciplinarios que fueron presentados en el capítulo primero de esta tesis.

Consideramos que, desde la perspectiva psicopedagógica, la atención educativa hacia la persona superdotada tiene que intentar incidir no sólo en el desarrollo de su potencial, sino también en el asesoramiento sobre sus características socioemocionales y sobre las posibles dificultades que, en algunas ocasiones, de ellas puedan derivarse. Este último aspecto nos sirve de puente para enlazar con el apartado siguiente, donde revisaremos las principales conclusiones sobre los llamados “grupos de riesgo” desde la perspectiva socioemocional.

2.2. Grupos de riesgo desde la perspectiva socioemocional en la población superdotada

Desde la literatura especializada se considera que existe un colectivo dentro de la población superdotada más vulnerable a la presencia o

manifestación de dificultades socioemocionales por la concurrencia de otras características personales asociadas a la sobredotación. Como ya se apuntó en el capítulo tercero, este grupo está formado por las mujeres de alta capacidad, los jóvenes extremadamente superdotados, los niños que pertenecen a minorías étnicas, culturales o sociales, aquellos sobredotados que presentan dificultades de aprendizaje o trastornos asociados y, por último, los adolescentes superdotados.

Las mujeres de alta capacidad, particularmente durante su infancia y adolescencia, son incluidas en los grupos de riesgo desde la perspectiva socioemocional por las dificultades específicas asociadas a la presencia e influencia de los estereotipos de género (Rodríguez, 2002a). La revisión de la bibliografía nos mostró que las niñas superdotadas tienden a ocultar en mayor medida su talento y capacidad que los niños superdotados (Kline y Short, 1991; Silverman, 1993; Callahan, Cunningham y Plucker, 1994; Pérez y Ancillo, 2002; Reis, 2002; Rodríguez, 2002a). Así, hemos encontrado distintas investigaciones que enfatizan su necesidad de adaptación social. Por tanto, según los estudios, las niñas prefieren pasar desapercibidas y no recibir el trato o etiqueta de superdotadas con la finalidad de alcanzar una mejor integración social (Pérez, 2002; Pérez y Ancillo, 2002; Reis, 2002; Rodríguez, 2002a).

Consideramos que la intervención psicopedagógica debe estar centrada, en este caso, en la necesaria atención a las necesidades emocionales de las niñas y adolescentes superdotadas, desde el marco de intervención de lo que hemos denominado *Currículo Socioemocional*. Entre los aspectos que consideramos deben ser abordados desde el mismo se encuentran: el énfasis en la compatibilidad de feminidad y superdotación para el desarrollo del bienestar de la mujer sobredotada; la presentación de modelos de referencia para niñas y jóvenes de alta capacidad consistentes en mujeres que han desarrollado una carrera profesional exitosa; y finalmente, la intervención familiar sobre la influencia de los estereotipos

de género en el desarrollo y promoción del talento.

Por otro lado, dentro de los grupos de riesgo de la población superdotada también se encuentran los niños con dificultades de aprendizaje y trastornos asociados. En este caso, las investigaciones nos han mostrado que este colectivo se muestra proclive a manifestar dificultades en el dominio social y afectivo fundamentalmente a causa de los problemas para compatibilizar la presencia de un talento extraordinario como es la superdotación con la concurrencia de dificultades de aprendizaje y/o otros trastornos. Precisamente la falta de atención educativa hacia dichas necesidades emocionales pueden provocar la disminución del desarrollo del talento y facilitar la aparición del fracaso escolar entre la población superdotada (Olenchak y Reis, 2002).

Hemos revisado el trabajo de algunos especialistas (Johnson, Karnes, y Carr, 1997; Moon, 2002; Olenchak y Reis, 2002; Benito, 2003) que subrayan la falta de identificación y diagnóstico, así como la ausencia de la intervención psicoeducativa adaptada a las peculiares necesidades de este colectivo.

Fruto de dichas revisiones concluimos que la intervención psicopedagógica para la atención de los niños superdotados con dificultades de aprendizaje y trastornos asociados debe estar centrada en la identificación y diagnóstico multidimensional y en la intervención educativa temprana de ambas excepcionalidades, donde se contemplen tanto la atención a las necesidades que derivan de las características asociadas a la superdotación como las relacionadas con las dificultades de aprendizaje en sí mismas. Por último, también consideramos importante atender las necesidades y dificultades que surgen del delicado equilibrio procedente de afrontar el desarrollo de las capacidades, al tiempo que se atienden y se intentan paliar las dificultades de aprendizaje.

En tercer lugar, en la bibliografía especializada en este ámbito hemos encontrado que el grupo de individuos excepcionalmente superdotados figura como el grupo de riesgo por excelencia a la hora de presentar dificultades so-

cioemocionales (Hollingworth, 1926, 1942; Terman, 1935, 1947; Dauber y Benbow, 1990; Silverman 1990; Gross, 1993, 1998, 2002; Robinson, 2002).

Como mencionamos en el capítulo tercero, el riesgo de padecer dificultades emocionales en el caso del niño excepcionalmente superdotado radica en la presencia de mayores diferencias con el grupo de pares que el resto de los niños y adolescentes superdotados. No obstante, los estudios muestran que el entorno inmediato del niño va a ser determinante como agente de apoyo y mediación ante la aparición de estas dificultades.

También han sido considerados como grupo de riesgo por parte de los especialistas los niños sobredotados que pertenecen a minorías étnicas o culturales (Exun y Colangelo, 1981; Lindstrom y San Vant, 1986; Ford, Schuerger y Harris, 1991; Ford y Harris, 1997; Harmon, 2002; Rowley y Moore, 2002; Grantham y Ford, 2003). Precisamente su propensión o mayor vulnerabilidad a presentar problemas socioemocionales está asociada a las complejas situaciones y elecciones sociales a las que se ven abocados. Los estudios revisados describen que los niños y adolescentes superdotados que son lingüística, cultural o étnicamente diversos frecuentemente se ven obligados a optar entre el éxito académico y la aceptación social de su comunidad socio-cultural de referencia.

Fruto de nuestra revisión, concluimos que la atención psicopedagógica de los niños y adolescentes superdotados que pertenecen a minorías sociales, culturales o raciales debe ir dirigida fundamentalmente al trabajo en el ámbito socio-emocional desde dos vertientes principales: el desarrollo y mantenimiento de una identidad racial saludable que favorezca su integración social, y el desarrollo y promoción del talento. Consideramos que ambas dimensiones de trabajo pueden traducirse en las siguientes líneas de acción: la implementación de un curriculum multicultural, la exposición de modelos de referencia para estos estudiantes superdotados, la participación en actividades de integración social con niños de su mismo origen étnico-cultural y, por último, la participa-

ción en actividades extracurriculares en programas para niños superdotados.

En el panorama español no hemos encontrado referencias a investigaciones especializadas en minorías étnicas o socioculturales dentro del colectivo de población superdotada. Por tanto, queremos enfatizar la necesidad urgente de investigación en este ámbito debido a la mayor, creciente y progresiva diversidad social, cultural y racial de nuestro país.

Para finalizar con la revisión de la línea de investigación de los grupos de riesgo desde la perspectiva socioemocional, examinamos a los adolescentes superdotados, a quienes hemos optado por incluir dentro de este gran grupo. Las razones y argumentos que defiende nuestra postura se centran, fundamentalmente, en nuestra consideración sobre cómo las características propias de la etapa adolescente favorecen en el individuo superdotado la aparición de dificultades para la definición de su autoconcepto y el alcance de la aceptación social del grupo de referencia.

Justamente, la influencia de la superdotación en la configuración de su autoconcepto así como en la integración social de las personas de alta capacidad, se convirtió en uno de los aspectos de máximo interés en nuestro estudio. De tal modo que sobre estas dimensiones propusimos un modelo, el *Modelo explicativo de las dificultades del adolescente superdotado en la integración de la superdotación en el concepto de sí mismo*, capítulo cuarto, donde fundamentalmente se abordaron la negación de la superdotación y la importancia de la aceptación social del grupo de pares. La mención de ambas dimensiones de estudio nos sirve para dar paso al apartado siguiente, donde presentamos la revisión de los estudios realizados sobre la negación y ocultación de la superdotación por parte de las personas sobredotadas.

2.3. Negación de la superdotación en el concepto de sí mismo

La revisión de los estudios advierte sobre la tendencia por parte de las personas superdo-

tadas a ocultar, negar y reducir la visibilidad de la superdotación con la finalidad de obtener la aceptación social (Hollingworth, Swiatek, 1995; Swiatek y Dorr, 1998). Para explorar este ámbito de estudio, elaboramos un modelo teórico sobre la negación de la superdotación en los adolescentes superdotados donde se abordaban diversas subdimensiones.

La primera de ellas estaba relacionada con el miedo y rechazo a la diferencia por parte de las personas de alta capacidad. Los especialistas mantienen que los niños superdotados refieren sentirse distintos (Gross, 1989; Cross, Coleman y Terhaar-Yonkers, 1991; Sowa, Mcintire, May y Bland, 1994; Manor-Bullock, Look, y Dixon, 1995; Greenspon, 1998; Swiatek y Dorr, 1998; Rimm, 2002).

La segunda abordaba la presencia de un desajuste entre la imagen como individuo superdotado y el estereotipo o imagen de cómo son las personas de alta capacidad. Consideramos que uno de los aspectos más importantes en la negación de la condición de superdotado se debe a la generación de un estereotipo mental erróneo sobre las personas superdotadas. En este proceso influyen notablemente los prejuicios, mitos y estereotipos sociales en torno a las personas sobredotadas que prevalecen en la actualidad. Por tanto, si el individuo adopta una imagen mental irreal de la superdotación, puede ocurrir que no se identifique con ésta y, por tanto, se favorezca que no integre la superdotación en el concepto de sí mismo. Y, por último, presentábamos diversos mecanismos de camuflaje de la superdotación, entre los que figuran: modificar el lenguaje, ocultar intereses, ocultar capacidades, quitar importancia a las capacidades y evitar decir que es superdotado.

2.4. Ajuste psicológico y superdotación

Uno de los aspectos centrales de esta investigación residía en explorar el ajuste psicológico y la presencia de conductas desadaptadas en los adolescentes superdotados. Desde la lite-

ratura científica hemos encontrado posturas bien distintas. De la mano de Neihart (1999), pudimos revisar la consideración de la superdotación desde dos perspectivas diferenciadas: como un factor protector o un factor de vulnerabilidad.

La primera perspectiva sostiene que la superdotación puede constituir un factor de protección en el ajuste emocional de las personas superdotadas. Sus defensores mantienen que su mayor potencial cognitivo permite a la persona de alta capacidad afrontar mejor el estrés y los conflictos que acontecen en la vida cotidiana.

Por tanto, la primera postura en torno al ajuste psicológico de las personas superdotadas sostenía la presencia de un mayor y mejor ajuste emocional de las personas de alta capacidad. Para profundizar en esta perspectiva revisamos los trabajos de diversos autores (Terman, 1925, 1935, 1947; Gallucci, 1988; Olszewski-Kubilius, Kukieke y Krasney, 1988; Sowa y McIntire, 1994; Howard-Hamilton y Franks, 1995; Parker, 1996; Nail y Evans, 1997; Gross, 2002).

Mientras, los detractores de esta postura mantienen que, por el contrario, la superdotación constituye un factor de vulnerabilidad a la hora de padecer desajuste emocional. Sus tesis se centran en la existencia de una tendencia a experimentar mayor nivel de desajuste por parte del colectivo de personas sobredotadas y, por tanto, a sufrir problemas emocionales durante la adolescencia y la vida adulta. Mantienen que son precisamente sus capacidades cognitivas las que les confieren mayor nivel de sensibilidad ante los problemas interpersonales y que, asimismo, suelen sufrir aislamiento social. Entre los defensores de esta postura hemos revisado los estudios de Hollingworth, (1942), Roedel (1984) y Silverman (1993a).

Una vez que analizamos los diversos estudios que avalaban las distintas propuestas presentadas, con la finalidad de tomar postura en cuanto a la dimensión de estudio del ajuste psicológico y la presencia o no de psicopatología en las personas superdotadas, así como

en la consideración o no de la superdotación como un factor de protección o de vulnerabilidad, nos decidimos a estudiar el ajuste psicológico y otras variables en una muestra de personas superdotadas en el estudio empírico de esta investigación. Las conclusiones serán presentadas en el apartado donde exponemos las conclusiones que se derivan de la parte empírica.

2.5. Ajuste socioemocional e integración de la superdotación en el concepto de sí mismo

Hemos integrado los resultados extraídos de los estudios sobre ajuste emocional y negación de la superdotación en una propuesta teóricoexplicativa sobre la integración de la superdotación en el concepto de sí mismo. En dicha propuesta se exponen tres vías de ajuste emocional e integración (o no) de la superdotación.

En la primera de ellas, el individuo está centrado en la negación de la superdotación; en la segunda, prima la autoafirmación personal; la tercera se basa en el desarrollo de una identidad plena. Es justamente esta tercera vía la que consideramos más saludable para el desarrollo integral de la persona superdotada, pues trata de encontrar el equilibrio entre la expresión de las propias necesidades personales asociadas a su condición de superdotada y las necesidades sociales de aceptación e integración social.

Por tanto, sobre esta tercera vía creemos que se podría centrar el trabajo desde la dimensión de la práctica psicoeducativa, para favorecer así el bienestar personal y social de las personas superdotadas.

3. PRINCIPALES CONCLUSIONES DEL ESTUDIO EMPÍRICO

Las conclusiones más relevantes fruto del estudio empírico serán expuestas agrupadas por

bloques temáticos en torno a las principales variables de interés y teniendo en cuenta tanto los análisis descriptivos como inferenciales de los mismos. Los bloques temáticos son los siguientes:

- 3.1. Ajuste psicológico y alteraciones psicopatológicas.
- 3.2. Autoestima general y Satisfacción vital.
- 3.3. Negación de la superdotación en el concepto de sí mismo.
- 3.4. Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas.

3.1. Ajuste psicológico y alteraciones psicopatológicas

Las principales conclusiones del estudio empírico en relación con la variable Ajuste psicológico y alteraciones psicopatológicas nos permiten concluir que los adolescentes superdotados están ajustados psicológicamente y, por tanto, no presentan conductas desadaptadas por encima de la población normal. Estamos ante una de las conclusiones principales de este estudio, pues era una de las variables de máximo interés en este trabajo de investigación ya que, como mencionamos en la revisión teórica, en relación con el ajuste psicológico existen posturas diferentes dentro del cuerpo de investigación del ámbito emocional de los más capaces.

Los resultados obtenidos en nuestro estudio arrojan conclusiones similares a los obtenidos en otras investigaciones en las que se concluyó que las personas superdotadas estaban ajustadas psicológicamente (Terman, 1925, 1947; Gallucci, 1988; Grossberg y Cornell, 1988; Olszewski-kubilius, Kulieke y Krasney, 1988; Nail y Evans; 1997).

Asimismo, en la investigación sobre Ajuste psicológico en población de alta capacidad, se han empleado medidas parciales, tales como instrumentos de medida de la depresión, entendida ésta como un desajuste psicológico. En estos estudios también se concluye que, en líneas generales, los individuos

superdotados muestran niveles de depresión similares o incluso menores al resto de la población (Kaiser y Berndt, 1985; Neihart, 1991; Baker, 1995; Parker, 1996). En este sentido, nuestro estudio también arroja niveles normalizados y no clínicos en la dimensión Ansiedad/Depresión.

No hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de hombres y de mujeres que componen esta muestra de estudio. Hemos de recordar que la muestra de estudio no es homogénea en cuanto a la variable Sexo, pues existe una desproporción entre el número de participantes masculinos y femeninos, como se tuvo oportunidad de exponer en el capítulo quinto al describir la muestra de estudio. No obstante, y con las limitaciones que ello implica, las conclusiones obtenidas son similares a las alcanzadas en otros estudios en los que tampoco se encuentran diferencias en Ajuste psicológico entre el colectivo de personas superdotadas según el Sexo.

Entre las conclusiones más relevantes de la exploración de las relaciones entre Ajuste psicológico y Negación de la superdotación en el concepto de sí mismo hemos encontrado relaciones significativas entre el nivel de Negación de la superdotación y la presencia de conductas desadaptadas de tipo Internalizante (Retraimiento social, Ansiedad/Depresión y Quejas somáticas). Hemos constatado que aquéllos que tienden a negar su superdotación también tienden a mostrar mayor número de conductas de desajuste de tipo Internalizante, aunque sin presentar por ello niveles clínicos en éstas.

Ya tuvimos ocasión de mencionar la explicación plausible de esta asociación al considerar que, muy probablemente, la tendencia a ocultar la superdotación conduzca al individuo superdotado a manifestar conductas de internalización-ocultación de este atributo y no de externalización, lo que favorece la aparición de tendencias internalizantes en la forma de ajustarse al medio. Por tanto, como ya propusimos desde el *Modelo sobre Ajuste socioemocional e integración de la condición de superdotado en el concepto de sí mismo*, consideramos

que, si un adolescente de alta capacidad esconde, oculta y niega su superdotación, pueden aparecer síntomas de tipo Internalizante a través de conductas desadaptativas en su ajuste personal que pueden traducirse, a su vez, en síntomas de ansiedad, de depresión y en psicomatizaciones. No obstante, queremos subrayar que la aparición de un mayor número de síntomas respecto a aquellos que no niegan su superdotación no supone la presencia de desajuste o niveles de psicopatología, sino que es la consecuencia de introyectar y ocultar un atributo ligado al autoconcepto.

En la revisión de la literatura encontramos que autores como Webb, Meckstroth y Tolan (1982) refieren que las personas superdotadas parecen ser más propensas a mostrar signos de depresión, máxime si no han recibido el apoyo necesario desde la perspectiva emocional. En este sentido, queremos hacer hincapié en que entre las conductas de tipo Internalizante figura la depresión y, como se puede advertir, otros investigadores también han encontrado una tendencia a mostrar mayores signos de su aparición en algunos superdotados con falta de apoyo psicoafectivo.

Otra de las manifestaciones de desajuste de tipo Internalizante según Achembach es la ansiedad. En este sentido, Dirkes (1983) defiende que las personas sobredotadas muestran mayores niveles de ansiedad y mantiene que el nivel de ansiedad de los jóvenes superdotados es proporcional a la aceptación que reciben de sus capacidades excepcionales y a las habilidades de afrontamiento que utilizan. Por tanto, los resultados de su investigación guardan relación con los encontrados en este estudio empírico, ya que aquellos que niegan y aceptan en menor medida su superdotación presentan mayores indicadores de la presencia de conductas desadaptadas de tipo Internalizante.

Por último, hemos encontrado relaciones entre mayor frecuencia de sentimientos compartidos por las personas superdotadas y la presencia de mayor número de conductas tanto de tipo Internalizante como Externalizante. Consideramos que un adolescente sobredotado que se

sienta frecuentemente incomprendido puede tener mayores niveles de conductas desadaptadas, sin por ello llegar a manifestar desajuste psicológico. Por el contrario, encontramos que aquellos que sienten su superdotación como un don o atributo especial tienen menores niveles de conductas desadaptadas.

3.2. Autoestima general y Satisfacción vital

Entre las variables pertenecientes al universo emocional de las personas de alta capacidad estábamos especialmente interesados en examinar el nivel de Autoestima general y Satisfacción vital. Con esta finalidad exploramos en nuestro estudio empírico ambas dimensiones.

El análisis de los resultados permite afirmar que los adolescentes superdotados tienen un nivel alto de autoestima. Los resultados obtenidos permiten optimizar nuestros pronósticos, ya que más de la mitad de la muestra se sitúa en el rango alto en esta dimensión. Los resultados encontrados difieren de los de otros autores. Así, Lea-Wood y Clunies-Ross (1995) encontraron puntuaciones más elevadas en el resto de la población no superdotada a lo largo de las distintas edades de estudio.

Finalmente, con respecto a los resultados encontrados en Satisfacción vital, de nuevo obtuvimos un buen grado de satisfacción vital por parte de los adolescentes de alta capacidad.

3.3. Negación de la superdotación en el concepto de sí mismo

La Negación de la superdotación en el concepto de sí mismo, junto con la variable Ajuste psicológico, configuran las dos grandes dimensiones de interés de esta investigación. Como ya se ha mencionado en la revisión teórica, consideramos que la Negación de la superdotación constituye una de las dimensiones más importantes en la explicación del proceso de ajuste socioemocional de las personas superdotadas.

Los resultados obtenidos permiten concluir que el adolescente superdotado tiende a negar su superdotación en el concepto de sí mismo. Un 81,2% de los adolescentes sobredotados de la muestra tuvo niveles medios o altos de negación de la superdotación (un 66,7% se sitúa en el nivel medio y un 14,5%, en el nivel alto). Consideramos que, si el adolescente de alta capacidad niega su superdotación, empleará una serie de mecanismos o estrategias de ocultación de la misma. Los Mecanismos de camuflaje que proponíamos en nuestro modelo son los siguientes: modificar el lenguaje que utiliza, ocultar intereses, ocultar capacidades, quitar importancia a sus altas capacidades y evitar decir que es superdotado.

Del mismo modo, en este estudio se ha podido confirmar que el adolescente superdotado tiende a ocultar su superdotación ante los demás utilizando los Mecanismos de camuflaje anteriormente expuestos, ya que el 88,4% de la muestra se distribuye entre el nivel medio y alto en el empleo de Mecanismos de camuflaje para ocultar la superdotación.

Entre las razones o motivos que consideramos podrían llevar a una persona sobredotada a negar su superdotación ante los demás propusimos la existencia de miedo y rechazo a la diferencia. Los resultados obtenidos no confirmaron nuestras predicciones, por lo que no podemos afirmar que éste sea un motivo que conduzca a las personas de alta capacidad a negar su condición de superdotados frente a los demás.

Consideramos también que entre las razones para negar la superdotación se encontraba la existencia de un desajuste entre la imagen mental o estereotipo mental de cómo es una persona superdotada y la propia imagen de sí mismo como superdotado. En este caso, sí encontramos evidencia empírica que apoye esta proposición, pues la mayor proporción de los adolescentes superdotados del estudio se sitúa en los niveles medio y alto en esta dimensión (70,8%).

Otro de los aspectos de interés en torno a la Negación de la superdotación en las personas

sobredotadas era su posible incremento a lo largo del período adolescente. Considerábamos que las personas superdotadas podrían aumentar su nivel de Negación de la superdotación en la etapa de la adolescencia debido a su mayor preocupación por evitar el rechazo social por parte del grupo de referencia. En este caso no hemos encontrado evidencias que apoyen esta afirmación, de modo que, a la luz de los resultados de este estudio, no hay evidencia de la existencia de diferencias en la Negación de la superdotación a lo largo del período adolescente.

Pese a los resultados obtenidos, consideramos que probablemente pudieran encontrarse diferencias en los niveles de Negación y ocultación de la superdotación entre personas superdotadas con mayores diferencias de edad (entre adolescentes y adultos; entre adolescentes y niños), y pensamos que podrían encontrarse mayores niveles de ocultación de la sobredotación en los adolescentes. Por tanto, creemos que sería conveniente contrastar esta posible relación a través de análisis transversales en esta variable.

Finalmente, otro aspecto de interés en nuestro estudio en relación con la Negación de la superdotación en el concepto de sí mismo tenía que ver con su influencia o no en el nivel de Autoestima y Satisfacción de los sujetos. Así, creímos que aquellos adolescentes con mayores niveles de Negación de la superdotación presentarían puntuaciones más bajas en Autoestima y Satisfacción vital.

Los resultados encontrados entre estas variables evidenciaron correlaciones significativas e inversas, mostrando así que el grupo de adolescentes superdotados que tiende a negar su superdotación tiene unos niveles de Autoestima y Satisfacción vital más bajos que aquellos que no niegan o camuflan su superdotación. De este modo, consideramos que aquellos adolescentes que elijan esconder y camuflar su superdotación, prestando por tanto menor atención al desarrollo de su talento así como a la expresión de su singularidad, pueden manifestar menores niveles de Autoestima y Satisfacción vital.

3.4. Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas

Dentro el universo emocional de las personas superdotadas consideramos que era relevante estudiar cómo se sienten con relación a su superdotación y si existe una serie de sentimientos compartidos. En este sentido, pensamos que podrían sentir con frecuencia los siguientes sentimientos: vergüenza e incomodidad al hablar de forma explícita de sus altas capacidad ante los demás, sentimiento de poseer un don o atributo especial, sentimiento de incomprensión por sus propias peculiaridades y diferencias y, por último, el sentimiento de ser envidiado por sus capacidades superiores.

El análisis de los resultados del estudio empírico mostró que la mayoría de los participantes sienten con una frecuencia media o alta los sentimientos anteriormente citados. Los sentimientos que se experimentan con mayor frecuencia son el sentimiento de poseer un don y el sentimiento de vergüenza e incomodidad al hablar de superdotación ante los demás.

Del mismo modo, se ha evidenciado la escasa o nula influencia de la edad en la mayor o menor frecuencia en estos sentimientos. De este modo, existe homogeneidad con respecto a la presencia de sentimientos en el grupo de adolescentes de distintos rangos de edad. Hemos encontrado que aquellos adolescentes que se sienten más satisfechos y a gusto con su superdotación, y que la viven como un don o atributo especial, tienden a presentar mejores niveles de autoestima. Por el contrario, aquellos adolescentes superdotados que se sienten incomprendidos experimentan con mayor frecuencia vergüenza e incomodidad a la hora de expresar que son superdotados ante los demás y sienten menos bienestar en su vida.

Del mismo modo, los adolescentes superdotados que tienen altas puntuaciones en el sentimiento de poseer un don suelen tener bajas puntuaciones en negación de la superdotación, y viceversa. En este sentido, consideramos que aquellos que sienten su superdota-

ción como un don o atributo especial no suelen ocultarla o negarla ante los demás; por el contrario, los que más niegan y ocultan su superdotación no suelen vivir esta última como un don especial.

También se ha encontrado una correlación estadísticamente significativa entre sentimiento de incomprensión y una única dimensión de negación: la negación por miedo y rechazo a la diferencia. Esta relación entre variables puede tener que ver con el hecho de que aquellos adolescentes superdotados que niegan su superdotación por miedo y rechazo a la diferencia se sienten incomprendidos. Por último, aquellos sujetos superdotados que sienten vergüenza e incomodidad al hablar de su superdotación ante los demás niegan y ocultan su superdotación.

4. CONCLUSIONES FINALES

Este último apartado tiene la finalidad de sintetizar aquellas conclusiones más relevantes, las limitaciones encontradas a lo largo del estudio así como aquellas que se refieren al diseño del mismo y, por último, mencionar las posibles líneas de acción y futuras líneas de investigación que quedan abiertas.

En primer lugar, consideramos que el ajuste psicológico de las personas superdotadas es satisfactorio, no encontrándose evidencia empírica de la existencia de niveles de psicopatología en este colectivo. Por tanto, tomamos postura en relación con las distintas tesis existentes entre la literatura especializada presentadas en la revisión teórica de este estudio a favor de aquella que defiende que entre las personas superdotadas y el resto de la población no existen diferencias significativas en Ajuste psicológico.

En cuanto al hecho de considerar la superdotación como un factor de riesgo o de protección frente al bienestar psicológico del individuo sobredotado, seguimos pensando que puede convertirse tanto en un factor de protección como de vulnerabilidad ante la pre-

sencia de dificultades socioemocionales. Puede ser una fortaleza o recurso para la persona superdotada, pues sus propias características emocionales (empatía, consciencia emocional, responsabilidad social, altruismo, elevado sentido de la justicia y sentido del humor, entre otras) pueden favorecer un mejor manejo del estrés y de los conflictos intra e interpersonales.

Sin embargo, la superdotación también puede ser considerada como un factor de riesgo o vulnerabilidad, pues la posibilidad de ser rechazado por el grupo de iguales debido a este atributo ya es en sí misma un riesgo de poder sufrir problemas socio-emocionales en cualquier colectivo. Así, consideramos que el riesgo o vulnerabilidad no está en la superdotación propiamente dicha, sino en la aceptación que de ella hace la sociedad en general y el grupo de iguales, en particular.

Esto nos lleva a plantear una línea de acción pendiente desde la perspectiva educativa. Ya se ha insistido desde diversos ámbitos de estudio sobre la importancia de trabajar en la escuela la aceptación de las diferencias, pero concretamente, queremos insistir desde aquí en la necesidad de trabajar desde el ámbito escolar la aceptación de las personas superdotadas e intentar ofrecer una imagen más adaptada a su realidad y más exenta de prejuicios sociales. En este sentido, creemos que sería deseable intentar derrocar estereotipos erróneos sobre el ajuste psicológico de las personas superdotadas, desde donde se sostiene *que las personas superdotadas suelen padecer problemas psicológicos* pues, como se mencionó durante la exposición del capítulo primero, este tipo de estereotipos daña notablemente la imagen social de las personas de alta capacidad.

Hemos probado que los participantes en este estudio mostraban niveles significativos en negación y ocultación de la superdotación y, además, hemos ratificado que guardaba relación con la existencia de un desajuste entre la imagen o estereotipo mental de cómo es una persona superdotada y su propia imagen como individuo sobredotado. Nuevamente estamos

ante la obligación de reconocer la importante influencia de los estereotipos existentes en torno a las personas superdotadas. Así, advertimos cómo, en ocasiones, la propia persona superdotada ha introyectado los prejuicios y estereotipos sociales existentes, desvirtuando la realidad de las personas superdotadas, provocando indecisión e incertidumbre y surgiendo en ella la duda, en la que se plantea si realmente será o no una persona superdotada, ya que no satisface todas y cada una de las expectativas que estos estereotipos imponen.

Por tanto, sería aconsejable y casi urgente para el bienestar social de las personas superdotadas difundir las conclusiones de las investigaciones realizadas en el ámbito de estudio de las personas de alta capacidad para proporcionar así una imagen más ajustada y fiel a la realidad de este colectivo.

Pero, siguiendo con las disquisiciones en relación con la negación de la superdotación, consideramos que, una vez mostrada la existencia de esta tendencia en las personas superdotadas durante la etapa adolescente, este mecanismo de afrontamiento se comporta como un mecanismo de defensa para salvaguardar la aceptación social dentro del grupo de referencia. Por tanto, creemos que queda abierta una línea de investigación que podría centrarse en determinar si existe o no desaprobación por parte de la población adolescente no superdotada hacia las personas de alta capacidad y las razones implicadas en ello.

Desde la perspectiva de la intervención psicopedagógica con las personas superdotadas, es preciso el trabajo sobre el ámbito socioemocional, desde donde se pretende favorecer en el individuo sobredotado el alcance del equilibrio entre la aceptación social y la integración de la superdotación en el concepto de sí mismo, promoviendo así el desarrollo de una identidad plena.

Consideramos que resulta necesario prestar asesoramiento y apoyo a las personas superdotadas en el ámbito de sus diferencias en el dominio emocional, social y moral pues, aún cuando pueden ser fortalezas, en ocasiones pueden convertirse en puntos débiles en su

ajuste socioemocional. Tal es el caso de su tendencia al perfeccionismo, su escasa tolerancia a la frustración, su excesiva tendencia a la autocrítica, su elevado nivel de aspiraciones, el miedo al fracaso, su intensidad y sensibilidad emocional, entre otras. Por tanto, se debe favorecer en el individuo sobredotado el *conocimiento y reconocimiento* de las mismas, así como las dificultades que pueden aparecer vinculadas a cada una de ellas.

Por último, entre las limitaciones más importantes que encontramos en la realización de este estudio la primera fue la de encontrar individuos superdotados con diagnósticos avalados por especialistas. Por tanto, creemos que en nuestro país, aún cuando se han hecho importantes avances en esta línea de estudio, todavía hay que avanzar en el diagnóstico e identificación de los más capaces. Creemos que, desde el marco escolar, la detección en la etapa de Educación Primaria y Secundaria a través de los EOEPs (Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica) o del Departamento de Orientación respectivamente es fundamental, pero consideramos que no está resultando todo lo eficaz que debería.

Desde nuestra perspectiva, el problema radica en que, para que acuda un responsable del EOEP, previamente ha tenido que haber una detección por parte de algún maestro o miembro del equipo educativo. Si nadie detecta las características singulares del niño superdotado, no hay paso al diagnóstico. Por ello, consideramos que la formación del profesorado sobre las características y necesidades educativas de los alumnos superdotados es fundamental, no sólo para ofrecer una atención educativa adaptada, sino por su importante contribución como agentes de detección y diagnóstico.

Otra importante limitación de este estudio ha sido el porcentaje desigual de hombres y mujeres dentro de la muestra de participantes. Creemos que esto está relacionado con el hecho de que, en nuestra revisión sobre la situación de las mujeres de alta capacidad como grupo de riesgo desde la perspectiva socioemocional, tuvimos ocasión de comprobar que, según los estudios, las mujeres super-

dotadas, sobre todo durante la etapa adolescente, preferían pasar desapercibidas y no recibir el trato de superdotadas, con la finalidad de conseguir una mayor aceptación social. De este modo, se ponía de manifiesto que optaban por la aceptación e integración social dentro del grupo de compañeros frente al desarrollo y potenciación de sus propias capacidades. Hemos examinado estudios que muestran niveles similares entre hombres y mujeres superdotados en la etapa de la Educación Primaria y que, por el contrario, manifiestan cómo decae significativamente el porcentaje de mujeres superdotadas durante la Educación Secundaria. Creemos, tal y como proponen los estudios, que no es posible que el potencial de las mujeres superdotadas desaparezca durante el período adolescente y que, por tanto, consciente o inconscientemente, lo están escondiendo.

Por tanto, se detecta la conveniencia de hacer un seguimiento de las jóvenes superdotadas a lo largo de la Educación Secundaria y de ofrecer a éstas asesoramiento para responder a sus necesidades y circunstancias desde el Currículum Socioemocional que planteábamos en el capítulo tercero.

Consideramos que, aunque la negación y ocultación de la superdotación ha sido apuntada por diversos autores, no ha sido constatada de forma empírica suficientemente en el marco de la investigación. Por ello, queremos insistir en la importancia de impulsar esta línea de investigación tan relacionada con el ajuste socioemocional y el bienestar de las personas superdotadas.

Por último, queremos manifestar que la finalidad de nuestro estudio ha sido la de hacer una pequeña contribución al conocimiento de la realidad de la persona superdotada desde la perspectiva socioemocional y alentar a que esta línea de investigación se desarrolle ampliamente por parte de la comunidad científica interesada por este ámbito de estudio. Esperamos que, entre todos, podamos hacer que las personas superdotadas se sientan más aceptadas y queridas por la sociedad en general y más a gusto con sus propias singularidades.

Bibliografía

- Abad, J.; Forms, M.; Amador, J. A. y Martorell, B. (2000). Fiabilidad y validez del Youth Self-Report en una muestra de adolescentes. *Psicothema*, 12 (1), 49-54.
- Ablard, K. E. (1997). Self-perceptions and needs as a function of type of academic ability and gender. *Roeper Review*, 20(2), 110-115.
- Acereda, A. (2000). *Niños superdotados*. Madrid: Pirámide.
- Acereda, A. y Sastre, S. (1998). *La superdotación*. Madrid: Síntesis.
- Ackerman, Ch. M. y Paulus, L. E. (1997). Identifying gifted adolescents using personality characteristics: Dabrowski's overexcitabilities. *Roeper Review*, 19(4), 229- 236.
- Achenbach, T. M. (1991a). *Manual for the Youth Self-Report and 1991 Profile*. Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. M. (1991b). *Manual for the Teacher's Report Form and 1991 Profile*. Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. M. (1991c). *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 Profile*. Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. M. y Edelbrock, C. S. (1978). The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85, 1.275-1.301.
- Achenbach, T. M. y Edelbrock, C. S. (1983). *Manual for the Child Behavior Checklist and revised Child Behavior Profile*. Burlington, VT: University of Vermont.
- Achenbach, T. M. y Edelbrock, C. S. (1985). *Manual for the Child Behavior Checklist and revised Child Behavior Profile*. Burlington, TV: University Associates in Psychiatry.
- Achenbach, T. M. y Edelbrock, C. S. (1986). *Manual for the Teacher's Report Form and Teacher's Version of the Child Behavior Profile*. Burlington, VT: University of Vermont.
- Achenbach, T. M. y Edelbrock, C. S. (1987). *Manual for the Youth Self-Report and Profile*. Burlington, VT: University of Vermont.
- Achenbach, T. M.; Howell, C.T.; Quay, H. C. y Conners, C. K. (1991). "National survey of problems and competencies among Four- to Sixteen-Years-Olds: Parent's Reports for normative and Clinical Samples". *Monographs of the society for the research in child development*, 56 (3, serial, nº 225), 1-105.
- Alonso, J. A. (1990). "Bajo rendimiento escolar y/o fracaso escolar". En: Benito, Y. (coord.). *Problemática del niño superdotado*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Alonso, J. A. (1992). "Bajo rendimiento escolar de superdotados". En: Benito, Y. (coord.). *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca: Amarú Ediciones.

- 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), 28-34.
- Alsop, G. (2003). "Asynchrony: intuitively valid and theoretically reliable". *Roeper Review*, 25(3), 118-126.
- American Psychiatric Association (1995). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. DSM-IV*. Barcelona: Masson.
- American Psychiatric Association (2000). *DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.
- American Psychiatric Association (2001). *Publication Manual of the American Psychological Association*. Washington: APA. 5ª ed.
- Andrés, A. (1997). *La creatividad y los estilos cognitivos en: Manual de Psicología diferencial*. Madrid: McGraw-Hill.
- Arias, L. (1999). "Mitos y realidades de alumnos superdotados". *Comunidad Educativa*, 260, 24-26.
- Atienza, F. L.; Moreno, Y. y Balguer, I. (2000). "Análisis de la dimensionalidad de la escala de autoestima de Rosenberg en una muestra de adolescentes valencianos". *Revista de Psicología. Universitat Tarraconensis*. XXII (1-2/2000). 29- 42.
- Baker, J. A. (1995). "Depression and suicidal ideation among academically talented adolescents". *Gifted Child Quarterly*, 39(4), 218-223.
- Baker, J. A.; Bridger, R. y Evans, K. (1998). "Models of underachievement among gifted preadolescents: the role of personal, family, and school factors". *Gifted Child Quarterly*, 42 (1), 5-15.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca. [Original de 1986, *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall].
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Barnett, L. y Fiscella, J. (1985). "A child by any other name. A comparison of the playfulness of gifted and nongifted children". *Gifted Child Quarterly*, 29, 61-66.
- Beer, J. (1991). "Depression, general anxiety, test anxiety, and rigidity of gifted junior high and high school children". *Psychological Reports*, 69, 1.128-1.130. Behavior Assessment System for Children (BASC).
- Benito, Y. (1992). *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Benito, Y. (1994a). "Definición, pautas de intervención y educación de padres y profesores". En: Benito, Y. (coord.). *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca: Amarú Ediciones, 79-93.
- Benito, Y. (1994b) (2ª ed.). *Problemática del niño superdotado*. Salamanca: Amarú ediciones.
- Benito, Y. (1996). *Inteligencia y algunos factores de personalidad*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Benito, Y. (1999). *¿Existen los superdotados?* Barcelona: Praxis. 2ª ed.
- Benito, Y. (2003). "Superdotación y trastornos asociados. Trastorno de Gilles de la Tourette". En: J. A. Alonso, J. S. Renzulli e Y. Benito. *Manual internacional de superdotados. Manual para profesores y padres*, (89-112). Madrid: Editorial EOS.

- Bermúdez, J. (2003a). "Percepción de autoeficacia". En Bermúdez, J.; Pérez, A. M. y Sanjuán, P. *Psicología de la personalidad: Teoría e investigación, Vol. I*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 389-424.
- Bermúdez, J. (2003b). "Identidad Personal". En: J. Bermúdez, A. M. Pérez y P. Sanjuán. *Psicología de la personalidad: Teoría e investigación, Vol. II*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 253-299.
- Berndt, D. J.; Kaiser, C. F. y Van Aalst, F. (1982). "Depression and self-actualization in gifted adolescents". *Journal of Clinical Psychology*, 38 (1), 142-150.
- Cajide, J. y Porto, A. (2002). "Intervención y educación de sobredotados". *Bordón*, 54 (2 y 3), 241-254.
- Callahan, C. M.; Cunningham, C. M. y Plucker, J. A. (1994). "Foundations for the future: The socio-emotional development of gifted, adolescent women". *Roeper Review*, 17, 99-105.
- Carroll, H. (1940). *Genius in the making*. New York: Mc Graw Hill.
- Castejón, J. L.; Prieto, M. D. y Rojo, A. (1997). "Modelos y estrategias de identificación del superdotado". En Prieto, M. D. (coord.). *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Clark, B. (1988). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (3ª ed.). New York: Macmillan.
- Clark, B. (1992). *Growing up gifted*. New York: Macmillan.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ª ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Colangelo, N. y Pfleger, L.R. (1978). "Academic self-concept of gifted high school students". *Roeper Review*, 1, 10-11.
- Coleman, J. C. (1985). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Coleman, L. J. y Fults, B. (1982). "Self-concept and the gifted classroom: The role of social comparisons". *Gifted child Quarterly*, 26, 116-119.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Cornell, D. (1989). "Child adjustment and parent use of the term 'gifted'". *Gifted Child Quarterly*, 33(2), 59-64.
- Cross, T. L. y Coleman, L. J. (1988). "Is being a gifted a social handicap?". *Journal of Education of the Gifted*, 11(4), 41-56.
- Cross, T. L.; Coleman, L. J. y Stewart, R. A. (1995). "Psychological diversity among gifted adolescents: an exploratory study of two groups". *Roeper Review*, 17(3), 181-185.
- Cross, T. L.; Coleman, L. J. y Terhaar-Yonkers, M. (1991). "The social cognition of gifted adolescents in schools: Managing the stigma of giftedness". *Journal for the education of the gifted*, 15(1), 44-55.
- Cross, W. E. (1971). "The negro- to- black conversion experience: Toward a psychology of black liberation". *Black World*, 20(9), 13-27.
- Czeschlik, T. y Rost, D. H. (1994). "Socio-emotional adjustment in elementary school boys and girls: does giftedness make a difference?". *Roeper Review*, 16 (4), 294-297.
- Chamrad, D. L.; Robinson, N. M. y Janos, P. M. (1995). "Consequences of having a gifted sibling: myths and realities". *Gifted Child Quarterly*, 39 (3), 135-145.

- Chan, L. K. S. (1988). "The perceived competence of intellectually talented students". *Gifted child Quarterly*, 32(3), 310-314.
- Chiu, L. H. (1988). "Measures of self-esteem for school-age children". *Journal of counseling and Development*, 66, 298-301.
- Dabrowski, K. (1964). *Positive disintegration*. Boston: Little Brown & Co.
- Dabrowski, K. (1966). "The theory of positive disintegration". *International Journal of Psychiatry*, 2(2), 229-249.
- Dabrowski, K. (1972). *Psychoneurosis is not an illness*. London: Gryf Publications.
- Dabrowski, K. y Piechowski, M. M. (1977a). *Theory of levels of emotional development: Volume I - multilevelness and positive disintegration*. Oceanside, New York: Dabor Science Publications.
- Dabrowski, K. y Piechowski, M. M. (1977b). *Theory of levels of emotional development: Volume II - from primary integration to self-actualization*. Oceanside, New York: Dabor Science Publications.
- Dai, D. Y. y Renzulli, J. S. (2000). "Dissociation and integration of talent development and personal growth: comments and suggestions". *Gifted Child Quarterly*, 44 (4), 247-251.
- Dauber, S. L. y Benbow, C. P. (1990). "Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents". *Gifted Child Quarterly*, 34(1), 10-14.
- Davis, M.; McKay, M. y Eshelman, E. R. (1990). *Técnicas de autocontrol emocional*. Barcelona: Martínez Roca.
- Deslile, J. y Galbraith, J. (2002). *When gifted kids don't have all the answers: How to meet their social and emotional needs*. Minneapolis: Free Spirit
- Diener, E.; Emmons, R. A.; Larsen, R. J. y Griffin, S. (1985). "The Satisfaction With Life Scale". *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Dirkes, M. A. (1983). "Anxiety in the gifted: Pluses and minuses". *Roeper Review*, 5, 68-79.
- Domenech, E. y Ezpeleta, L. (1995). "Las clasificaciones en psicopatología infantil". En J. Rodríguez (Ed.). *Psicopatología del niño y del adolescente*. Sevilla: Manuales Universitarios.
- Domínguez, P. (2002). "La mujer y el concepto de superdotación". En L. Pérez, P. Domínguez y E. Alfaro (coords.). *Actas del seminario: situación actual de la mujer superdotada en la sociedad*. Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa, 33-64.
- Dunn, L. y Dunn, L. (1981). *The Peabody Picture Vocabulary Test-Revised: Manual for forms L and M*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Eldkin, D. (1970). *Children and adolescents*. New York: Oxford University Press.
- Elias, M. J.; Tobías S. E. y Friedlander, B. S. (2000). *Educación con Inteligencia Emocional*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Equipo METRA (2003). *Hiperactividad y trastorno disocial en la escuela*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas.
- Erikson, E. H. (1977). *Sociedad y adolescencia*. Siglo Veintiuno Editores.
- Erikson, E. H. (1980). *Identidad. Juventud y crisis*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Exum, H. A. y Colangelo, N. (1981). "Culturally diverse gifted: the need for ethnic identity development". *Roeper Review*, 14 (3), 130-136.

- Eysenck, H. J. (1995). *Cuestionario de Personalidad para Niños (EPQ-J) y Adultos*. Madrid: TEA Ediciones.
- Eysenck, H. J. (1995). *Genius*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Falk, R. F.; Lind, S.; Miller, N. B.; Piechowski, M. M. y Silverman, L. K. (1999). *The overexcitability questionnaire II: Manual, scoring system, and questionnaire*. Manuscrito no publicado.
- Falk, R. F.; Manzanero, J. B. y Miller, N. B. (1997). "Developmental potential in Venezuelan and American artist: A cross-cultural validity study". *Creativity Research Journal*, 10, 201-206.
- Falk, R. F.; Piechowski, M. y Lind, S. (1994). *Criteria for rating the intensity of overexcitabilities*. Manuscrito no publicado. University of Akron, Department of Sociology.
- Feldhusen, J. (1982). "Meeting the needs of gifted students through differential programming". *Gifted Child Quarterly*, 26(1), 37-41.
- Feldhusen, J. F. (1992). "Early admission and grade advancement for young gifted learners". *The Gifted Child Today*, 15(2), 45-49.
- Feldhusen, J.; Sayler, M.; Neilsen, M. y Kolloff, P. (1989). "Self-concepts of gifted children in enrichment programs". *Journal of education of the gifted*, 12, 380-387.
- Feldhusen, J. F. y Jarwan, F. A. (1993). "Identification of gifted and talented youth for educational programs". En: Heller, K. A.; Mónks, F. J. y Passow, A. H. (Eds). *International handbook of Research and development of giftedness and talents*. Oxford, Pergamon Press.
- Feldman, D. H. (1986). *Natures gambit: child prodigies and the development of human potential*. New York: Basic Books.
- Ford, D. Y. (1994). "Nurturing resilience in gifted black youth". *Roeper Review*, 17(2), 80-85.
- Ford, D. Y. (2002). "Racial identity among gifted African American students". In: M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson y S. M. Moon (Eds.). *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (155-163).
- Ford, D. Y.; Harris III, J. J. (1993). "Racial identity development among gifted black students: counseling issues and concerns". *Journal of counseling & development*, 71(4), 409-417.
- Ford, D. Y.; Harris III, J. J. (1997). "A study of the racial identity and achievement of black males and females". *Roeper Review*, 20(2), 105-110.
- Ford, D. Y.; Schuerger, J. M. y Harris III, J. J. (1991). "Meeting the psychological needs of gifted black students. A cultural perspective". *Journal of counseling & development*, 69, 577-580.
- Franks, B. y Dolan, L. (1982). "Affective characteristics of gifted children: Educational Implications". *Gifted Child Quarterly*, 26, 172-178.
- Freeman, J. (1979). *Gifted children: Their identification and development in a social context*. Lancaster: MTP Press.
- Freeman, J. (1983). "Emotional problems of the gifted child". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24(3), 481-485.
- Freeman, J. (1991). *Gifted Children Grown Up*. New York: Taylor and Francis.
- Freeman, J. (1998). *Educating the very able: current international research*. London: Stationary Office.
- Freeman, J. (2000). "Families, the essential context for gifts and talents". En K. A. Heller, F. J. Monks, R. Sternberg y R. Subotnik. *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press, 573-585.

- Gagné (1991). "Toward a differentiated model of giftedness and talented". En N. Colangelo y A. Davis (Eds.) *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gagné, F. (1998). *Modelo diferencial de superdotación y talento*. Congreso Internacional de respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos. Zaragoza, 11-18 de julio.
- Gagné, F. (1999). "El desarrollo del talento es una compleja coreografía entre múltiples influencias causales". En Sipán, A. (coord.). *Actas del Congreso Internacional. Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos*. Zaragoza: Mira Editores, 245-254.
- Gagné, F. (2000). "Understanding the complex choreography of talented development through DMGT-based analysis". En Heller, K. A.; Mónks, F. J.; Sternberg, R. J. y Subotnik, R. F. (Eds.). *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Elsevier.
- Galloway, B. y Porath, M. (1997). "Parent and teacher views of gifted children's social abilities". *Roeper Review*, 20, 118-121.
- Galluci, N. T. (1988). "Emotional adjustment of gifted children". *Gifted Child Quarterly*, 32, 273-276.
- Galluci, N. T. (1989). "Personality assessment with children of superior intelligence: divergence versus psychopathology". *Journal of Personality Assessment*, 53, 749-760.
- Galluci, N. T.; Middlenton, G. y Kline, A. (1999). "Intellectually superior children and behavioral problems and competence". *Roeper Review*, 22, 18-21.
- García Yagüe, J. (1985). *El niño bien dotado en España*. Madrid: CEPE.
- García Yagüe, J. (1986). *El niño bien dotado y sus problemas*. Madrid: CEPE.
- García, A. (1999). *Panorama de la investigación sobre el autoconcepto en España (1976-1998)*. Consultado en: http://www.psiquiatria.com/psicologia/vol3num1/art_5.htm el 10 junio de 2004.
- García, C. (1994). "Inteligencia y desarrollo emocional: problemática de las niñas superdotadas". En Benito, Y. (coord.). *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados (165-172)*. Salamanca: Amarú.
- Gardner, H. (1983). *Frames of the mind*. London: Fontana.
- Gardner, H. (1993a). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1993b). *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1997). *Mentes extraordinarias*. Barcelona: Kairós.
- Gardner, H. y Walters, J. (1995). "Una versión madurada". En Gardner, H. (Ed.). *Inteligencias Múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Garner, D. (1991). "Eating disorders in the gifted adolescent". En M. Bierely y J. Genshaft (Eds.). *Understanding the gifted adolescent*. New York: Teachers College Press, 50-64.
- Genovard, C. y Castelló, A. (1990). *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid: Pirámide.
- Glass, G. y Stanley, J. (1974). *Métodos estadísticos aplicados a las ciencias sociales*. Madrid: Prentice-Hall.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, M. C. y González, J. P. (1997). *El niño superdotado. Orientaciones para una respuesta educativa en el ámbito escolar y familiar*. Barcelona: CIMIS.
- Gordon, L. V. (1996). *SPV. Cuestionario de Valores Personales*. Madrid: TEA Ediciones.

- Grantham, T. G. y Ford, D. Y (2003). "Beyond self-concept and self-esteem: racial identity and gifted African American students". *High School Journal*, 87(1), 18-29.
- Greenspon, T. S. (1998). "The gifted self: its role in development and emotional health". *Roeper Review*, 20 (3), 162-168.
- Greenspon, T. S. (2000). "The self experience of the gifted person". *Roeper Review*, 22 (3), 176-182.
- Gross, M. U. M. (1989). The pursuit of excellence or the search for intimacy? The forced-choice dilemma of gifted youth. *Roeper Review*, 11(4), 189-194.
- Gross, M. U. M. (1993). *Exceptionally Gifted Children*. Routledge of London and New York.
- Gross, M. U. M. (1998). "The 'me' behind the mask: intellectually gifted students and the search for identity". *Roeper Review*, 20 (3), 167-174.
- Gross, M. U. M. (2002). "Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students". En M., Reis, S. M., Robinson, N. M. y Moon, S.M. (Eds.) *Social and emotional development of gifted children. What do we know? A service publication of the National Association for Gifted Children*. Texas Prufrock Press, Inc. 19-29.
- Gross, M. U. M. y Feldhusen, J. F. (1990). "Exceptionally gifted child". *Understanding our gifted*, 2 (5), 1-10.
- Grossberg, I. N. y Cornell, D. G. (1988). "Relationship between personality adjustment and high intelligence: Terman versus Hollingworth". *Exceptional Children*, 55, 266-272.
- Guildford, J. P. (1973). *La inteligencia humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Harmon, D. (2002). "They won't teach me: The voices of gifted African American inner-city students". *Roeper Review*, 24(2), 68-75.
- Harris, P. L. (1992). *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza editorial.
- Hartnett, D. N.; Nelson, J. M. y Rinn, A. N (2004). "Gifted or ADHD? The possibilities of misdiagnosis". *Roeper Review*, 26(2), 73-76.
- Hérbert, T. P. y Kent, R. (2000). "Nurturing social and emotional development in gifted teenagers through young adult literature". *Roeper Review*, 22 (3), 167-171.
- Hernández, P. (1998). *TAMAI (Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil)*. Madrid: TEA Ediciones. 3ªed.
- Hoekman, K.; McCormick, J. y Gross, M. U. M. (1999). "The optimal context for gifted students: a preliminary exploration of motivacional and affective considerations". *Gifted Child Quarterly*, 43 (4) 170-193.
- Hoge, R. D. y Renzulli, J. S. (1993). *Exploring the link between giftedness and self concept*. Unpublished paper, University of Connecticut, Connecticut.
- Hollingworth, L. (1926). *Gifted children: Their nature and nurture*. New York: Macmillan.
- Hollingworth, L. (1942). *Children about IQ 180: their origin and development*. New York: World Books.
- Howard-Hamilton, M. y Franks, B. A. (1995). "Gifted adolescents: Psychological behaviors, values and developmental implications". *Roeper Review*, 17(3), 186-191.
- Hume, M. (ed.) (1998). *Hacia la atención escolar del bien dotado*. Primer encuentro hispanoamericano sobre alumnos intelectualmente bien dotados. Universidad de Huelva Publicaciones.

- Hume, M. (2000). *Los alumnos intelectualmente bien dotados*. Barcelona: Edebé.
- Izquierdo, A. (1990). *La superdotación. Modelos, estrategias e instrumentos para su identificación*. Tesis doctoral. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense de Madrid.
- Jackson, P. S. (1998). "Bright star-black sky: a phenomenological study of depression as a window into the psyche of the gifted adolescent". *Roeper Review*, 20(3), 215-221.
- Jackson, P. S. y Peterson, J. (2003). "Depressive disorder in highly gifted adolescents". *The Journal of Secondary Gifted Education*, 14(3), 175-186.
- Janos, P. M.; Marwood, K. A. y Robinson, N. M. (1985). "Friendship patterns in highly intelligent children". *Roeper Review*, 8(1), 46-49.
- Janos, P. M.; Fung, H. C. y Robinson, N. M. (1985). "Self-concept, self-esteem, and peer relations among gifted children who feel 'different'". *Gifted Child Quarterly*, 29, 78-81.
- Jiménez, C. (2002). "La atención a la diversidad a examen: La educación de los más capaces en el sistema escolar". *Bordón*, 54 (2 y 3), 219-239.
- Johnson, L. J.; Karnes, M. B. y Carr, V. W. (1997). "Providing services to children with gifts and disabilities: a critical need". En N. Colangelo y G. Davis (Eds.). *Handbook of gifted education*. (2ed.), 516-527. Allyn and Bacon.
- Juárez, M. C. (1997). *Estilos, Autoconcepto y Estrategias de Aprendizaje en estudiantes con Altas Habilidades*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Murcia.
- Kaiser, C. F. y Berndt, D. J. (1985). "Predictors of loneliness in the gifted adolescents". *Gifted Child Quarterly*, 29(3), 74-77.
- Karnes, F. A. y Nugent, S. A. (2003). *Profiles of Influence in Gifted Education: Historical Perspectives and Future Directions*. Prufrock Press, Waco, Texas.
- Keirouz, K. S. (1990). "Concerns of parents of gifted children: a research review". *Gifted Child Quarterly*, 34 (2), 56-63.
- Kerr, B. A.; Colangelo, N. y Gaeth, J. (1988). "Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness". *Gifted Child Quarterly*, 32, 245-247.
- Kirk, R. E. (1996). "Practical significance: a concept whose time has come". *Educational and Psychological Measurement*, 56(5), 746-759
- Kline, B. E. y Short, E. B. (1991). "Changes in emotional resilience: gifted adolescent females". *Roeper Review*, 13, 118-121.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Krug, S. E. (1987, 1994). *Cuestionario de Análisis Clínico: Manual*. Madrid: Tea Ediciones.
- Landau, E. (1987). *El vivir creativo. Teoría y práctica de la creatividad*. Barcelona: Editorial Herder.
- Landau, E. (1990). *The Courage to be Gifted*. Trillium Press, U.S.A.
- Landau, E. (1997). "Ser superdotado no es sólo ser inteligente, sino que también abarca aspectos sociales y emocionales". *Revista Complutense de Educación*, 8 (2) 33-41.
- Landau, E. (1998). "The self-the global factor of emotional maturity". *Roeper Review*, 20 (3), 175-178.
- Landau, E. (2003). *El valor de ser superdotado*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y Fundación CEIM.

- Lando, B. Z. y Schneider, B. H. (1997). "Intellectual contributions and mutual support among developmentally advanced children in homogeneous and heterogeneous work/discussion groups". *Gifted Child Quarterly*, 41 (2), 44-57.
- Lang, M. y Tisher, M. (1994). *CDS. Escala de Depresión para niños*. Madrid: TEA Ediciones.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lea-Wood, S. S. y Clunies-Ross, G. (1995). "Self-esteem of gifted adolescents girls in Australian Schools". *Roepers Review*, 17(3), 195-197.
- Lemos, S.; Fidalgo, A. M., Calvo, P. y Menéndez, P. (1992a). "Salud Mental de los adolescentes asturianos". *Psicothema*, 4 (1), 21-48.
- Lemos, S.; Fidalgo, A. M.; Calvo, P. y Menéndez, P. (1992b). "Estructura factorial de la prueba YSR y su utilidad en psicopatología infanto-juvenil". *Análisis y Modificación de Conducta*, 18 (62), 883-905.
- Lemos, S.; Fidalgo, A. M.; Calvo, P. y Menéndez, P. (1992c). "Validación de la escala de psicopatología infanto-juvenil YSR". *Clínica y Salud*, 3 (2), 183-194.
- Lemos, S.; Vallejo, G. y Sandoval, M. (2002). "Estructura factorial del Youth Self-Report (YSR)". *Psicothema*, 14, 816-822.
- Lemos, S.; Vallejo, G. y Sandoval, M. (2002). "Estructura factorial del Youth Self-Report (YSR)". *Psicothema*, 14, 816-822.
- Leroux, J. A. y Levitt-Perlman, M. (2000). "The gifted child with attention deficit disorder. An identification and intervention challenge". *Roepers Review*, 22, 171-176.
- Lewis, J. D. y Knight, H. V. (2000). "Self-concept in gifted youth: an investigation employing the Piers-Harris subscales". *Gifted Child Quarterly*, 44 (1), 45- 53.
- Lewis, J. D. y Knight, H. V. (2000). "Effects of gender and grade on Pier-Harris subscales in gifted students". *Gifted Child Quarterly*, 44(1), 45-53.
- Lewis, R. B.; Kitano, M. K. y Lynch, E. W. (1992). "Psychological intensities in gifted adults". *Roepers Review*, 15, 25-31.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE).
- Lindstrom, R. R y Van Sant, S. (1986). "Special issues in working with gifted minority adolescents". *Journal of Counseling and Development*, 64, 583-586.
- Little, C. (2002). "Depression and the gifted child". *Understanding our gifted*, 14 (3), 12-14.
- López, B. (1991). *Análisis de una muestra de alumnos bien dotados. Seguimiento y estudio de un grupo de alumnos de 3º de E.G.B. de la zona centro (Madrid, Ávila y Guadalajara)*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- López, B. y cols. (1999). "Seguimiento de una muestra de alumnos potencialmente superdotados". En: *Premios Nacionales de Investigación Educativa 1998*. Ministerio de Educación y Cultura. Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- López, B.; Beltrán, M. T.; López, B.; Chicharro, D. (2000): *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa. Ministerio de Educación y Ciencia.
- López, C. y Freixinos M. A. (2001). "Psicopatología y consumo de alcohol en adolescentes". *Anales de Psicología*, 17(2), 177-188.

- López, C.; García C.; Murcia, L.; Martín, C.; Cortezano, M. C.; López-Mora, J. y López, G. (1995). "Problemas psicopatológicos en una muestra clínica de niños-niñas: Taxonomías empíricas". *Anales de Psicología*, 11(2), 129-141.
- Lovecky, D. V. (1992). "Exceptionally gifted children: Different minds". *Roeper Review*, 15(1).
- Lovecky, D. V. (1998). "Spiritual sensitivity in gifted children". *Roeper Review*, 20 (3), p. 178-183.
- Ludwing, G. y Cullinan, D. (1984). "Behaviors problems of gifted and non gifted elementary schools girls and boys". *Gifted Child Quarterly*, 28(1), 37-39.
- Luftig, R. L. y Nichols, M. L. (1990). "Assessing the social status of gifted students by their age peers". *Gifted Child Quarterly*, 34 (3), 111-115.
- Lupowski, A. (1989). "Growing up, growing older: social and emotional needs". *Roeper Review*, 124-127.
- Luscombe, A. y Riley, T.L. (2001). "An examination of self-concept in academically gifted adolescents: do gender differences occur?". *Roper Review*, 24(1), 20-22.
- Luthar, S. S.; Zigler, E. y Goldstein, D. (1992). "Psychosocial adjustment among intellectually gifted adolescents: the role of cognitive-developmental and experiential factors". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 361-373.
- Maddux, Scheiber y Bass (1982). "Self-concept and social distance in gifted children". *Gifted Child Quarterly*, 34, 111-115.
- Manor-Bullock, R.; Look, C. y Dixon, D. N. (1995). "Is giftedness socially stigmatising? The impact of high achievement on social interactions". *Journal for the Education of the Gifted*, 18 (3), 319-338.
- Marcia, J. E. (1980). "Identity in adolescence". En J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology*. Nueva York: Wiley.
- Marland, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Martín, C. (1994). "La inteligencia excepcional en la concepción de Sternberg". En Benito, Y. (coord.). *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca: Amarú ediciones.
- Martínez, M. (1999). *Estereotipos, prejuicios y realidades sobre la superdotación y el talento. Intervención en el ámbito familiar*, En Sipán, A. (coord.). Actas del Congreso Internacional. Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos. Zaragoza: Mira Editores, 443-458.
- Mayer, J. D. (2001). "Emotional intelligence and giftedness". *Roeper Review*, 23(3), 131-138.
- Mayer, J. D.; Caruso, D. y Salovey, P. (1997). "Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence". *Intelligence*, 27,267-298.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (1999). "Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence". *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D.; Perkins, D. M.; Caruso, D. R. y Salovey, P. (2001). "Emotional intelligence and giftedness". *Roeper Review*, 23, 131-137.
- McCoach, D. B. y Siegle, D. (2003). "The structure and function of academic self-concept in gifted and general education students". *Roeper Review*, 25(2), 61-65.
- Mendaglio, S. (1995). "Sensitivity among gifted persons: a multi-faceted perspective". *Roeper Review*, 17 (3), 169-172.

- Michelson, L.; Sugai, D. P.; Wood, R. P. y Kazdin, A. E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Miller, A. (1998). *El drama del niño dotado y la búsqueda del verdadero yo*. Barcelona: Tusquets editores.
- Miller, N. B.; Silverman, L. K. y Falk, R. F. (1994). "Emotional development, intellectual ability, and gender". *Journal for the Education of the Gifted*, 18, 20-38.
- Millon, T. (2004). *MACI. Inventario Clínico para adolescentes de Millon*. Madrid: TEA Ediciones.
- Mönks F. J. (1994). "Desarrollo psicosocial de los superdotados". En Y. Benito (1994) (coord.). *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca: Amarú Ediciones, 139-146.
- Mönks, F. J. (1992). "Development of gifted children: the issue of identification and programing". En F. Mönks y W. Peters (Ed.). *Talent for the future*. Assen/ Maastricht. Van Gorcum.
- Mönks, F. J. (1997). "Desarrollo y educación de niños superdotados. ¿Cómo pueden descubrir sus necesidades los padres y educadores?". En Sipán, A. (coord.). *Actas del Congreso Internacional. Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos*. Zaragoza: Mira Editores, 173-185.
- Moon, S. M.; Kelly, K. R. y Feldhusen, J. F. (1997). "Specialized counseling services for gifted youth and their families: a needs assessment". *Gifted Child Quarterly*, 41 (1), 16-25.
- Moon, S. M. (2002). "Gifted children with attention-deficit/hyperactivity disorder". In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson y S. M Moon (Eds.). *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (193-201). Texas: Prufrock Press.
- Morales, P. (2000). "Items positivos e items negativos: el problema de la aquiescencia". En P. Morales. *Medición de actitudes en psicología y educación. Construcción de escalas y problemas metodológicos*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia de Comillas Madrid. 2ª ed, 139-174.
- Moulton, P.; Moulton, M.; Housewright, M. y Bailey, K. (1998). "Gifted y talented: exploring the positive and negative aspects of labeling". *Roeper Review*, 21 (2), 153-5.
- Nail, J. M. y Evans, J. G. (1997). "The emotional adjustment of gifted adolescents: a view of global functioning". *Roeper Review*, 20(1), 18-21.
- Neihart, M. (1991). *Anxiety and depression in high ability and average ability adolescents*. (Doctoral dissertation: University of Northern Colorado). Dissertation Abstract International.
- Neihart, M. (1999). "The impact of giftedness on psychological well-being: what does the empirical literature say?". *Roeper Review*, 22, (1), 10-18.
- Neihart, M.; Reis, S. M.; Robinson, N. M. y Moon, S. M. (Eds.). *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* Texas: Prufrock Press, 125-136.
- O'Connor, K. J. (2002). "The application of Dabrowski's theory to the gifted". En M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson y S. M Moon (Eds.). *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* Texas: Prufrock Press. National Association for Gifted Children, (51-60).
- Olenchak, F. R. (1999). "Affective development of gifted students with nontraditional talents". *Roeper Review*, 21 (4), 293-297.
- Olenchak, F. R. y Reis, S. M. (2002). "Gifted students with learning disabilities". En M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson y S. M Moon (Eds.). *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* Texas: Prufrock Press, 177-191.

- Olszewski-Kubilius, P. (1997) (2ed.). "Special Summer and Saturday Programs for gifted students". En N. Colangelo y G. Davis (Eds.). *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon, 180-188.
- Olszewski-Kubilius, P.; Kulieke, M. y Willis, G. (1987). "Changes in the self-concept of gifted students who participate in rigorous academic programs". *Journal for the Education of the Gifted*, 10(4), 287-304.
- Olszewski-Kubilius, P.; Kulieke, M. J. y Krasney, N. (1988). "Personality dimensions of gifted adolescents: a review of the empirical literature". *Gifted Child Quarterly*, 32, 347-352.
- Organización Mundial de la Salud (1992). *CIE 10. Trastornos mentales y del comportamiento*. Madrid: Meditor.
- Orjales, I. (1999). *Déficit de atención con hiperactividad*. Madrid: CEPE.
- Parker, W. D. y Adkins, K. K. (1995). "Perfectionism and the gifted". *Roepers Review*, 17(3), 13-16.
- Parker, W. D. (2000). "Healthy perfectionism in the gifted". *Journal of Secondary Gifted Education*, 11 (4), 173-182.
- Parker, W. D. y Mills, C. J. (1996). "The incidence of perfectionism in gifted students". *Gifted child Quarterly*, 40(4), 194-199.
- Parker, W. D. (1996). "Psychological adjustment in mathematically gifted students". *Gifted Child Quarterly*, 40(3), 154-157.
- Pastor, A.; Navarro, E.; Tomás, J. M. y Oliver, A. (1997). "Efectos de método en las escalas de personalidad: la escala de autoestima de Rosenberg". *Psicológica*, 18, 269-283.
- Pavot, W. y Diener, E. (1993). "Review of the Satisfaction With Life Scale". *Psychological Assessment*, 5 (2), 164- 172.
- Pérez, A. M. y Sanjuán, P. (2003). "Personalidad y enfermedad mental". En J. Bermúdez, A. M. Pérez y P. Sanjuán. *Psicología de la personalidad: Teoría e investigación* Vol. II. Madrid: UNED, 343-400.
- Pérez, L. y Domínguez, P. (2000). *Adolescencia y superdotación. Características y necesidades en la Comunidad de Madrid*. Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa.
- Pérez, L. (2002). "El síndrome de la abeja reina". En: L. Pérez, L. Domínguez y E. Alfaro (coord.). *Actas del seminario: situación actual de la mujer superdotada en la sociedad*. Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación, 211-233.
- Pérez, L. y Ancillo, I. (2002). "Trastornos psicofisiológicos y altas capacidades". En: L. Pérez, L. Domínguez y E. Alfaro (coord.). *Actas del seminario: situación actual de la mujer superdotada en la sociedad*. Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación, 201- 216.
- Peterson, J. S. (2001). "Gifted and at risk: Four longitudinal case studies". *Roepers Review*, 24, 31-39.
- Piechowski, M. (1987). "Family qualities and the emotional development of older gifted students". En T. M. Buescher (Ed.) *Understanding gifted and talented adolescents*. Evanston, IL: Center for Talent Development, North Western University, 17-23.
- Piechowski, M. M. (1997). "Emotional giftedness: The measure of intrapersonal intelligence". En N. Colangelo y G. Davis (eds.). *Handbook of gifted education*. 2ª ed. Boston: Allyn and Bacon, 366-381.
- Piechowski, M. M. (1999). "Overexcitabilities". *Encyclopedia of Creativity Volume 2*, M.A: Academic Press, 325-334.
- Piechowski, M. M. y Cunningham, K. (1985). "Patterns of overexcitability in a group of artists". *The Journal of Creative Behavior*, 19(3), 153-174.

- Piechowski, M. M.; Silverman, L. K. y Falk, R. F. (1985). "Comparison of intellectually and artistically gifted on five dimensions of mental functioning". *Perceptual and Motor Skills*, 60, 539-549.
- Piechowsky, M. (1991). "Emocional development and emocional giftedness". En N. Colangelo y G. Davis (eds.). *Handbook of gifted education*. Needham Heights: Allyn y Bacon, 285-306.
- Pomar, C. M. (2001). *La motivación de los superdotados en el contexto escolar*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Preuss, L. J. y Dubow, E. F. (2004). "A comparison between intellectually gifted and typical children in their coping responses to a school and peer stressor". *Roeper Review*, 26 (2), 105-111.
- Prieto, M. D. (coord.). *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. (1997). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Pryrt, M. C. y Mendaglio, S. (1994). "The multidimensional self-concepts: A comparison of gifted and average-ability students". *Journal for the Education of the Gifted*, 23, 343-367
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*. Editorial Espasa Calpe. 22 ed.
- Real Decreto 696, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales (BOE 2 de Junio de 1995).
- Reis, S. M. (2003). "Gifted Girls. Twenty-five years later: hopes realized and new challenges found". *Roeper Review*, 25 (4), 154-157.
- Reis, S. M. y Renzulli, J. S. (2004). "Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities". *Psychology in the schools*, 41(1), 119-130.
- Renzulli, J. S. (1978). "What makes giftedness? Re-examining a definition". *Phi Delta Kappan*, 60.
- Renzulli, J. S. (1994). "El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa". En: Benito, Y. (coord.). *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Reyero, M. y Tourón, J. (2002). "Identificación y diagnóstico de los alumnos de alta capacidad". *Bordón*, 54 (2 y 3), 311-338.
- Reyero, M. y Tourón, J. (2003). *El desarrollo del talento*. La Coruña: Netbiblo.
- Reynolds, C. R. y Bradley, M. (1983). "Emotional stability of intellectually superior children versus non-gifted peers as estimated by chronic anxiety levels". *School Psychology Review*, 12, 190-194.
- Reynolds, C. R. y Richmond, B. O. (1997). *CMAS-R. Escala de ansiedad Manifiesta en Niños*. México: El Manual Moderno.
- Reynolds, C. R. y Kamphaus, R. W. (1992). *Behavior Assessment System for Children (BASC)*. New York: Guilford Press.
- Reyzabal, V. (2002) (coord.). *Respuesta educativa al alumnado con sobredotación intelectual. Guía para elaborar el documento individual de adaptaciones curriculares de ampliación o enriquecimiento*. Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Dirección de Promoción Educativa.
- Richards, J.; Encel, J. y Shute, R. (2003). "The emotional and behavioral adjustment of intellectually gifted adolescents: a multi-dimensional, multi-informant approach". *High Ability Studies*, 14 (2), 153-163.
- Richards, R. (1989). "Compelling evidence for increased rates of affective disorder among eminent creative persons". *Comprehensive Psychiatry*, 30 (3), 272-273.
- Richardson, T. M. y Benbow, C. P. (1990). "Long-term effects of acceleration on the social and emotional adjustment of mathematically precocious youth". *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 464-70.

- Rimm, S. (2002). "Peer pressures and social acceptance of gifted students". In: M. Reis, S. M., Robinson, N. M. y Moon, S. M. (Eds.) *Social and emotional development of gifted children: What do we know?*. A service publication of the National Association for Gifted Children. Texas: Prufrock Press, Inc. 13-17.
- Rizza, M. G. y Morrison, W. F. (2003). "Undercoving stereotypes and identifying characteristics of gifted students with emotional/behavioural disabilities". *Roeper Review*, 25(2), 73-77.
- Robinson, N. M. (2002). Introduction. En M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson y S. M. Moon (Eds.). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Texas: Prufrock Press. National Association for Gifted Children, xi-xxiv.
- Rodríguez, R. I. (2002a). "Factores extrínsecos que inciden en el rendimiento deficitario de las mujeres". En: L. Pérez; L. Domínguez y E. Alfaro (coord.). *Actas del seminario: situación actual de la mujer superdotada en la sociedad*. Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación, 103- 114.
- Rodríguez, R. I. (2002b). "Mujeres y superdotación: una visión histórica". En: L. Pérez, L. Domínguez y E. Alfaro (coord.). *Actas del seminario: situación actual de la mujer superdotada en la sociedad*. Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación, 87- 102.
- Roedell, W. C. (1984). "Vulnerabilities of highly gifted children". *Roeper Review*, 6, 127-130.
- Roeper, A. (1982). "How the gifted cope with their emotions". *Roeper Review*, 5, 2, 21-24.
- Roeper, A. (1995). "Global awareness and the young child". En A. Roeper. *Selected writings and speeches*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing, 179-182.
- Roeper, A. (2003). "The young gifted girl: A contemporary view". *Roeper Review*, 25 (4). 151-153.
- Rogers, C. R. (1997). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibéricas
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1973). *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Rost, D. H y Hanses, P. (1994). "The possession and use of toys in elementary-school boys and girls: does giftedness make a difference?". *Educational Psychology*, 14 (2), 181-194.
- Rowley, S. J. y Moore, J. A. (2002). "Racial identity in context for the gifted African American". *Roeper Review*, 24(2), 63-67.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Nueva York: The Guilford Press.
- Salgado, J. F. e Iglesias, M. (1995). "Estructura factorial de la escala de autoestima de Rosenberg: un análisis factorial confirmatorio". *Psicológica*, 16, 441-454.
- Sánchez, E. (1999). *Identificación de niños superdotados en la Comunidad de Madrid*. Ministerio de Educación y Cultura. Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid. Fundación RICH. Fundación CEIM.
- Sánchez, J. (1998). *EBP. Escala de Bienestar Psicológico*. Madrid: TEA Ediciones.
- Scholwinski, E. y Reynolds, C. R. (1985). "Dimensions of anxiety among high IQ children". *Gifted Child Quarterly*, 29, 125-130.
- Schuler, P. A. (1999). *Voices of Perfectionism: Perfectionistic Gifted Adolescents in a Rural Middle School (RM99140)*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Seagoe, M. (1974). "Some learning characteristics of gifted children". En R. Martinson. *The identification of the gifted and talented*. Ventura, CA: Office of the Ventura County Superintendent of Schools.

- Sears, P. y Barbee, A. (1997). "Career and life satisfactions among Terman's women". En J. C. Stanley, W. C. George y C. H. Solano (Eds.). *The gifted and the creative: a fifty-years perspective*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Seeley, K. R. (1984). "Perspectives of adolescent giftedness and delinquency". *Journal for the Education of the Gifted*, 8, 59-72.
- Seisdedos, N. (2004). *A-D. Cuestionario de Conductas Antisociales-Delictivas*. Madrid: TEA Ediciones.
- Shapiro, L. E. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Buenos Aires: Grupo Zeta.
- Shavinina, L. V. (1999). "The psychological essence of the child prodigy phenomenon: sensitive periods and cognitive experience". *Gifted Child Quarterly*, 43 (1), 25-38.
- Silva, F. (1995). "Cuestiones introductorias". En F. Silva (Ed.): *Evaluación psicológica en niños y adolescentes*. Madrid: Síntesis Pedagógica.
- Silverman, L. K. (1995). "How parents can support gifted children". *Highly Gifted Children*, 10, 4, 5-6.
- Silverman, L. K. (1990). "Social and emotional education of the gifted: the discoveries of Leta Stetter Hollingworth". *Roeper Review*, 12 (3), 171-178.
- Silverman, L. K. (1993a). *Counseling the gifted and talented*. Denver: Love, 51-78.
- Silverman, L. K. (1993b). "Counseling needs and programs for the gifted". En K. A. Heller, F. J. Mönks y A. H. Passow (Eds.). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon. 631-647.
- Silverman, L. K. (1994). "The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society". *Roeper Review*, 17, 110-116.
- Silverman, L. K. (1996). "El desarrollo emocional de los superdotados a través del ciclo vital". En Benito, Y. (ed.) *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. 2ª edición. Salamanca: Amarú, 165-173.
- Silverman, L. K. (2002). "Asynchronous development". En M., Reis, S. M., Robinson, N. M. y Moon, S. M. (Eds.) *Social and emotional development of gifted children: What do we know?*. A service publication of the National Association for Gifted Children. Texas: Prufrock Press, Inc. 31-37.
- Sipán, A. (coord.). *Respuestas educativas para los alumnos superdotados y talentosos*. (1999). Zaragoza: Mira Editores.
- Smyth, E. y Ross, J. A. (1999). "Developing leadership skills of pre-adolescent gifted learners in small group settings". *Gifted Child Quarterly*, 43 (4), 204-211.
- Sowa, C. J. y May, K. M. (1997). "Expanding Lazarous and Folkman's paradigm to the social and emotional adjustment of gifted children and adolescents (SEAM)". *Gifted Child Quarterly*, 41 (2), 36-43.
- Sowa, C. J.; McIntire, J. y Bland, L. (1994). "Social and emotional adjustment themes across gifted children". *Roeper Review*, 17 (2), 95-99.
- Spielberg, CH.D. y Edwars, C. D. (1990). *STAIC. (Cuestionario de ansiedad Estado-Rasgo en niños)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Stassen, K. y Thompson (1997). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Sternberg, R. J. (1988). "Mental self-government: A theory of intellectual styles and their development". *Human Development*, 31, 197-224.
- Sternberg, R. J. (1981). "A componencial theory of intelligence giftedness". *Gifted Child Quarterly*, 25, 86-93.

- Sternberg, R. J. (1989). *The nature of creativity: Contemporary psychological perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1997a). "A triarchic view of giftedness: theory and practice". En N. Colangelo, y G. Davis (eds.). *Handbook of gifted education*. 2ª ed. Boston: Allyn and Bacon, 43-53.
- Sternberg, R. J. (1997b). *Inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona: Paidós.
- Strop, J. (2002). "Meeting the social emotional needs of gifted adolescents: a personal and contextual journey". *Understanding our gifted*, 14(3), 7-11.
- Swiatek, M. A. (1995). "An empirical investigation of the social coping strategies used by gifted adolescents". *Gifted Child Quarterly*, 39 (3), 154-161.
- Swiatek, M. A. y Dorr, R. M. (1998). "Revision of the social coping questionnaire: replication and extension of previous findings". *Journal of Secondary Gifted Education*, 10, 252-259.
- Swiatek, M. A. (2002). "Social coping among gifted elementary school students". *Journal for the Education of the Gifted*, 26 (1), 65-86.
- Tannenbaum, A. J. (1986a). "Giftedness: A psychosocial approach". En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (eds.) *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tannenbaum, A. J. (1986b). "The Enrichment Matrix Model". En Renzulli, J. S.: (ed.). *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*. Mansfield, C.T: Creative Learning Press.
- Tannenbaum, A. J. (1997). "The meaning and making of giftedness". En N. Colangelo y G. Davis (Eds.). *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon. (2ed.). 27-42.
- Terman, L. M. y Oden, M. H. (1947). "The gifted child grows up. Twenty-five years' follow-up of a superior group". *Vol. IV of Genetic Studies of Genius*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terman, L. M. y Oden, M. H. (1959). *Genetic studies of genius: Vol. 5. The gifted group at mid-life*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terman, L. M. (1925). "Mental and physical traits of a thousand gifted children". *Genetic Studies of Genius, vol. 1*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terman, L. M. (1926). "The early mental traits of three hundred geniuses". *Genetic studies of genius, vol. 11*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terman, L. M. (1935). "The promise of youth". *Genetic studies of genius, vol. III*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terrassier, J. CH. (1994). "El síndrome de disincronía". En Benito, Y. (Eds.) *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Thompson, B. (1996). AERA Editorial Policies Regarding Statistical Significance Testing: Three Suggested Reforms. *Educational Research*, vol. 25 (2), 26-30.
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tomás, J. M. y Oliver, A. (1999). "Rosenberg Self-Esteem Scale: Two factor of method effects". *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 84-98.
- Tong, J. y Yewchuck (1996). "Self-concept and sex-role orientation in gifted high schools students". *Gifted Child Quarterly*, 40(1), 15-23.
- Torrance, E. P.; Glover, J. A., Ronning, R. R: y Reynolds, C. R. (eds.) (1989). *Handbook of creativity. Perspective in individual differences*. New York: Plenum Press.

- Tucker, B. y Lu Hafenstein, N. (1997). "Psychological intensities in young gifted children". *Gifted Child Quarterly*, 41 (3), 66-75.
- Van Tassel-Baska J. (1989): "Key Administrative Concepts in Gifted Program Development". En J. F. Feldhusen, J. Van Tassel-Baska y K. Seeley (Eds). *Excellence in Educating the Gifted*. Denver: Love Publishing, 157-171.
- Vernon, P. E. (1965). "Ability factors and environmental influences". *American Psychologist*, 20, 723-33.
- Webb, J. T. (1994). *Nurturing social emotional development of gifted children*. ERIC Digest (No.E527).
- Webb, J. T. y DeVries, A. (1998). *Gifted parent groups: The SENG model*. Scottsdale: Great Potential Press.
- Webb, J. T.; Meckstroth, E. A. y Tolan, S. S. (1982). *Guiding the gifted child: A practical source for parents and teachers*. Scottsdale: Great Potential Press.
- Webb, W. T. (2001). *The SENG Newsletter* 1(2) 4, 3-4, 8.
- Whitmore, J. (1980). *Giftedness, conflict, and underachievement*. Boston: Allyn and Bacon.
- Wilkinson, Leland y Task Force on Statistical Inference: APA Board of Scientific Affairs (1999). Statistical Methods in Psychology Journals: Guidelines and Explanations: *American Psychologist*, August 1999, Vol 54, 8,594-604. Consultado el 11 de mayo de 2005 en:
<http://apa.org/journals/amp/amp548594.html>
- Wright, P. B y Leroux, J. A. (1997). "The self-concept of gifted adolescents in a congregated program". *Gifted Child Quarterly*, 41 (3), 83- 94.
- Zuo, L. y Tao, L. (2001). "Importance of personality in gifted children's identity formation". *Journal of Secondary Gifted Education*, 12(4), 212-223.

Índice de figuras

Capítulo Primero

Figura 1.1. Descripción de los talentos basada en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner	22
Figura 1.2. Breve descripción de las Inteligencias Múltiples de Gardner	29
Figura 1.3. El modelo de Enriquecimiento Triádico o Puerta Giratoria, Renzulli, 1978 ..	30
Figura 1.4. Factores que influyen en el desarrollo del talento, adaptado de Feldhusen (1992)	32
Figura 1.5. Modelo Diferencial de la Superdotación y el Talento de Gagné. Adaptado de Gagné 2000	32
Figura 1.6. Modelo psicosocial de los factores que componen la superdotación de Tannenbaum, 1997	34
Figura 1.7. Modelo de interdependencia triádica de Mönks, 1992	36

Capítulo Segundo

Figura 2.1. Breve resumen de las principales características sociales, emocionales y morales de las personas sobredotadas	54
---	----

Capítulo Tercero

Figura 3.1. Currículum socioafectivo para la intervención psicopedagogía con niños y adolescentes superdotados que pertenecen a grupos de riesgo desde el punto de vista socio-emocional	84
--	----

Capítulo Cuarto

Figura 4.1. Modelo Explicativo de la Negación de la superdotación	109
Figura 4.2. Modelo sobre la identidad centrada en la negación de la superdotación ...	111
Figura 4.3. Modelo sobre la identidad centrada en la autoafirmación de la superdotación ..	112
Figura 4.4. Modelo sobre el desarrollo de una identidad plena en las personas superdotadas ..	113

Capítulo Sexto

Figura 6.1. Estructura teórica de la Escala Final de Negación de la Superdotación en el concepto de sí mismo	139
Figura 6.2. Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas	145

Índice de tablas

Capítulo Segundo

Tabla 2.1.	Incremento del número de publicaciones sobre el ámbito emocional de la superdotación en bases de datos especializadas	52
Tabla 2.2.	Relación entre características intelectuales y de personalidad en los superdotados (Pérez y Domínguez, 2000; p. 84)	68

Capítulo Sexto

Tabla 6.1.	Estructura factorial de la prueba YSR (Youth Self-Report)	131
Tabla 6.2.	Índices de homogeneidad y alpha de Cronbach del YSR en la muestra de estudio	133
Tabla 6.3.	Coefficientes de saturación de la matriz de componentes rotados cuando se extrae un solo factor de las escalas de Retraimiento Social, Quejas Somáticas y Depresión/Ansiedad	134
Tabla 6.4.	Coefficientes de saturación de la matriz de componentes rotados cuando se extrae un solo factor de las escalas de Conducta Agresiva y Conducta Delictiva .	134
Tabla 6.5.	Coefficientes de saturación de la matriz de componentes rotados cuando se extrae un solo factor de las escalas de Problemas Sociales, Problemas de Atención y Problemas de Pensamiento	135
Tabla 6.6.	Coefficientes de saturación de la matriz de componentes rotados en Autoestima General	136
Tabla 6.7.	Correlaciones entre la estructura bifactorial de la Autoestima General	137
Tabla 6.8.	Coefficientes de saturación de la matriz de componentes rotados de la escala de SWLS	138
Tabla 6.9.	Índices de homogeneidad y alpha de Cronbach de las subescala de Mecanismos de Camuflaje de la superdotación de la versión definitiva	140
Tabla 6.10.	Índices de homogeneidad y alpha de Cronbach de la subescala de Negación de la superdotación por miedo y rechazo ante la diferencia de la versión definitiva	141
Tabla 6.11.	Índices de homogeneidad y alpha de Cronbach de las subescala de Desajuste entre la imagen o estereotipo mental de la persona superdotada y su propia imagen como individuo superdotado de la versión definitiva	141
Tabla 6.12.	Coefficiente de saturación de la matriz de componentes rotados de la escala para la medida de la Negación de la condición de superdotado en el concepto de sí mismo I	142
Tabla 6.13.	Coefficiente de saturación de la matriz de componentes rotados de la escala para la medida de la Negación de la condición de superdotado en el concepto de sí mismo II	143

Tabla 6.14.	Coeficiente de saturación de la matriz de componentes rotados del análisis factorial e índices de consistencia interna de los factores de la versión final de la escala para la medida de la Negación de la condición de superdotado en el concepto de sí mismo III	144
Tabla 6.15.	Tabla resumen de las propiedades psicométricas de las subescala de la escala para la medida de la Negación de la condición de superdotado en el concepto de sí mismo	144
Tabla 6.16.	Correlaciones entre los factores que componen la escala para la medida de la Negación de la condición de superdotado en el concepto de sí mismo	144
Tabla 6.17.	Índices de homogeneidad de la subescala de Vergüenza e Incomodidad de la versión definitiva de la Escala Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas	146
Tabla 6.18.	Índices de homogeneidad de la subescala Don de la versión definitiva de la Escala Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas	146
Tabla 6.19.	Índices de homogeneidad de la subescala de Incomprensión de la versión definitiva de la Escala Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas	147
Tabla 6.20.	Índices de homogeneidad de la subescala de Sentimiento de ser envidiado de la versión definitiva de la Escala Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas	147
Tabla 6.21.	Coeficientes de saturación de la matriz de componentes rotados del análisis factorial e índices de consistencia interna de los factores de la versión final de la escala para la medida de los Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas	148
Tabla 6.22.	Tabla resumen de las propiedades psicométricas de las escala para la medida de los Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas	149
Tabla 6.23.	Correlaciones entre los factores que componen la escala para la medida de los Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas	149

Capítulo Séptimo

Tabla 7.1.	Distribución de frecuencia del grupo de hombres en el Síndrome Internalizante ..	154
Tabla 7.2.	Distribución de frecuencias del grupo de hombres en el Síndrome Externalizante ..	155
Tabla 7.3.	Distribución de frecuencias del grupo de mujeres en el Síndrome Internalizante ...	156
Tabla 7.4.	Distribución de frecuencias del grupo de mujeres en Síndrome Externalizante ..	156
Tabla 7.5.	Estadísticos descriptivos de la muestra en la variable Ajuste psicológico	157
Tabla 7.6.	Valores máximos y mínimos de la variable de Ajuste psicológico	158
Tabla 7.7.	Estadísticos descriptivos de la muestra en la variable Autoestima General	160
Tabla 7.8.	Estadísticos descriptivos de la muestra en la variable Satisfacción Vital	161
Tabla 7.9.	Grado de satisfacción en la Escala de Satisfacción Vital en función de las puntuaciones obtenidas	161
Tabla 7.10.	Puntos de corte en el Cuestionario de Negación de la condición de superdotado en el concepto de sí mismo	162
Tabla 7.11.	Interpretación de las puntuaciones en el Cuestionario de Negación de la superdotación en el concepto de sí mismo desde la Escala Empírica	163
Tabla 7.12.	Datos descriptivos de la muestra, y valores máximos y mínimos posibles en cada una de las subescalas de la variable Negación de la superdotación en el concepto de sí mismo	165
Tabla 7.13.	Interpretación de las puntuaciones en el Cuestionario de Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas	167
Tabla 7.14.	Datos descriptivos de la muestra en la variable Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas	169

Tabla 7.15.	Correlaciones entre Edad y el Ajuste Psicológico	172
Tabla 7.16.	Correlaciones entre Autoestima y Satisfacción vital y Ajuste psicológico	173
Tabla 7.17.	Correlaciones entre Ajuste psicológico y Negación de la superdotación en el concepto de sí mismo	174
Tabla 7.18.	Correlaciones entre Ajuste Psicológico y Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas	175
Tabla 7.19.	Correlaciones entre Negación de la superdotación y Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas	176
Tabla 7.20.	Correlaciones entre Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas y Edad, Autoestima y Satisfacción vital	177
Tabla 7.21.	Correlaciones entre Negación de la superdotación y Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas	177
Tabla 7.22.	Correlaciones entre Autoestima, Satisfacción vital y Edad	178
Tabla 7.23.	Diferencias en Ajuste psicológico según el sexo	180
Tabla 7.24.	Diferencias en Negación de la superdotación según el sexo	181
Tabla 7.25.	Diferencias en Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas según el sexo	181
Tabla 7.26.	Diferencias en Autoestima y Satisfacción Vital según el sexo	182
Tabla 7.27.	Diferencias en Ajuste psicológico según la edad	183
Tabla 7.28.	Diferencias en Negación de la superdotación según la edad	184
Tabla 7.29.	Diferencias en Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas según la edad	185
Tabla 7.30.	Diferencias en Autoestima y Satisfacción vital según la edad	186
Tabla 7.31.	Diferencias en Ajuste psicológico según la Negación de la superdotación en el concepto de sí mismo	187
Tabla 7.32.	Diferencias en Autoestima y Satisfacción vital según la Negación de la superdotación en el concepto de sí mismo	188
Tabla 7.33.	Diferencias en Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas según la Negación de la superdotación en el concepto de sí mismo	189
Tabla 7.34.	Diferencias en Ajuste psicológico en función de la variable Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas	191

Índice de gráficos

Capítulo Quinto

Gráfico 5.1.	Frecuencia de edades de los participantes de la muestra	123
Gráfico 5.2.	Porcentaje de participantes masculinos y femeninos de la muestra	124

Capítulo Séptimo

Gráfico 7.1.	Porcentaje de puntuaciones en función del nivel de psicopatología en el Síndrome Internalizante en participantes masculinos	154
Gráfico 7.2.	Porcentaje de puntuaciones en función del nivel de psicopatología en el Síndrome Externalizantes en participantes masculinos	155
Gráfico 7.3.	Porcentaje de puntuaciones en función del nivel de psicopatología en el Síndrome Internalizantes en participantes femeninas	156
Gráfico 7.4.	Porcentaje de puntuaciones en función del nivel de psicopatología en el Síndrome Externalizante en participantes femeninas	157
Gráfico 7.5.	Porcentaje de la muestra en la variable Autoestima	159
Gráfico 7.6.	Porcentaje de la muestra en la variable Satisfacción Vital	160
Gráfico 7.7.	Porcentaje de la muestra en la variable Negación de la superdotación en el concepto de sí mismo total	163
Gráfico 7.8.	Porcentaje de la muestra en Mecanismos de Camuflaje de la Superdotación	164
Gráfico 7.9.	Porcentaje de la muestra en Negación por miedo y rechazo a la diferencia ..	164
Gráfico 7.10.	Porcentaje de la muestra en Desajuste en la imagen de una persona superdotada	165
Gráfico 7.11.	Porcentaje en el Cuestionario de Sentimientos frecuentes en las personas superdotadas	167
Gráfico 7.12.	Porcentaje en la subescala de Sentimiento de poseer un Don	168
Gráfico 7.13.	Porcentaje en la subescala de Sentimiento de Incomprensión	168
Gráfico 7.14.	Porcentaje en la subescala de Sentimiento de ser envidiado	168
Gráfico 7.15.	Porcentaje en la subescala de Sentimiento de Vergüenza	169

Anexo de instrumentos

VERSION INICIAL DEL CUESTIONARIO PARA LA MEDIDA DE LA NEGACION DE LA CONDICIÓN DE SUPERDOTADO EN EL CONCEPTO DE SÍ MISMO

A continuación encontrará una serie de frases que describen pensamientos, sentimientos o comportamientos. Lea cada una de las frases atentamente, recuerde que no existen respuestas correctas ni incorrectas y tan sólo trate de elegir aquella alternativa que refleje mejor su forma de pensar, sentir o actuar en cada caso. Trate de responder con sinceridad y sin detenerse demasiado a reflexionar en cada frase.

Las alternativas de respuesta son:

- A) Totalmente en desacuerdo**
- B) En desacuerdo**
- C) Más bien en desacuerdo**
- D) Más bien de acuerdo**
- E) De acuerdo**
- F) Totalmente de acuerdo**

1. A mis compañeros en el fondo no les gusta que sea superdotado.
2. Usar un lenguaje más sencillo del que podría utilizar me sirve para ocultar mi superdotación ante los demás.
3. No me afecta que cuando expreso mis verdaderos temas de interés los demás crean que son un poco raros.
4. A veces desearía no ser superdotado.
5. Suelo ocultar mi superdotación para no ser rechazado por la gente de mi edad.
6. La verdad es que no me da miedo ser superdotado.
7. Normalmente tiendo a quitar importancia a mis habilidades especiales frente a los demás.
8. En el fondo me cuesta creer que yo soy superdotado.
9. Mi experiencia me dice que es mejor evitar decir que soy superdotado en mis relaciones sociales.
10. Hoy por hoy me resulta fácil admitir que soy superdotado.
11. Me siento aceptado y querido por la gente que me importa.
12. Creo que afronto mis diferencias como persona superdotada con valentía.
13. El ser superdotado es un aspecto de mi vida que actualmente me plantea dificultades.
14. No oculto mis verdaderas aficiones a pesar de que no coinciden con las de la mayoría de la gente.
15. Si volviese a nacer preferiría no ser superdotado.
16. Prefiero sentirme querido aunque para ello tenga que ocultar que soy superdotado.
17. A veces me asusta ser superdotado.

18. Cuando estoy con gente que no es superdotada no suelo quitar importancia a mis verdaderas capacidades.
19. Hay momentos en los que tengo dudas de que soy superdotado.
20. En general no me importa hablar de mi superdotación.
21. Creo que me resulta difícil aceptar mi superdotación porque percibo que algunos familiares y amigos rechazan esta característica mía.
22. No me importa utilizar un lenguaje complejo y sofisticado porque así me expreso más adecuadamente.
23. El hecho de ser superdotado ha pasado a formar parte de mi vida y lo vivo con naturalidad.
24. Normalmente evito hablar de mis verdaderos temas de interés en mis relaciones sociales.
25. A veces me niego a mí mismo que soy superdotado.
26. No oculto que soy superdotado por miedo a que me rechacen.
27. Bajo mi punto de vista un superdotado es alguien mucho más capaz que yo.
28. Quitar importancia a mis habilidades me sirve para pasar más desapercibido.
29. No me importa usar un lenguaje más elaborado para expresarme mejor en mis relaciones sociales.
30. Creo que me evito problemas no contándole a los demás que soy superdotado.
31. Es de gran ayuda para mí sentir que a mis amigos no les importan que sea superdotado.
32. Tiendo a guardarme para mí aquello que realmente me interesa por miedo a que mis intereses o hobbies parezcan extraños a los demás.
33. Me cuesta aceptar la superdotación como una parte más de mí mismo.
34. La imagen que yo tengo de lo que es un superdotado no responde a lo que yo soy.
35. El saber que soy diferente a la mayoría de la gente por ser superdotado a veces me impone.
36. En mis relaciones sociales no escondo que soy superdotado.
37. Creo que no rechazo mi diferencia como persona superdotada.
38. Tiendo a manifestar mis habilidades como persona superdotada en mi vida cotidiana.
39. No suelo sentir miedo a ser distinto por el hecho de ser superdotado.
40. El aceptar que soy una persona superdotada me ha ayudado a sentirme mejor conmigo mismo.
41. A mi familia no le gusta mencionar que soy superdotado.
42. Realmente no llego a aceptar que soy una persona superdotada.
43. Tengo la sensación de no estar al nivel de lo que yo creo que es un superdotado.
44. No me supone un problema decir a la gente que soy una persona superdotada.
45. Vivo en paz con mi superdotación.
46. En ocasiones siento miedo a ser distinto a los demás por mi superdotación.
47. Estoy seguro de que soy una persona superdotada.
48. Mi familia apoya y aprueba que yo sea superdotado.
49. Si hago una descripción de lo que es para mí una persona superdotada, me siento identificado con esa descripción.
50. Con frecuencia evito utilizar un lenguaje preciso porque siento que los demás piensan que soy un pedante.
51. La idea que yo tengo en la cabeza de lo que es un superdotado se parece mucho a lo que yo soy.
52. No reniego de mi superdotación.

VERSIÓN DEFINITIVA DEL CUESTIONARIO PARA LA MEDIDA DE LA NEGACIÓN DE LA CONDICIÓN DE SUPERDOTADO EN EL CONCEPTO DE SÍ MISMO

A continuación encontrará una serie de frases que describen pensamientos, sentimientos o comportamientos. Lea cada una de las frases atentamente, recuerde que no existen respuestas correctas ni incorrectas y tan sólo trate de elegir aquella alternativa que refleje mejor su forma de pensar, sentir o actuar en cada caso. Trate de responder con sinceridad y sin detenerse demasiado a reflexionar en cada frase.

Las alternativas de respuesta son:

- A) Totalmente en desacuerdo**
- B) En desacuerdo**
- C) Más bien en desacuerdo**
- D) Más bien de acuerdo**
- E) De acuerdo**
- F) Totalmente de acuerdo**

1. No me afecta que cuando expreso mis verdaderos temas de interés los demás crean que son un poco raros.
2. A veces desearía no ser superdotado.
3. Suelo ocultar mi superdotación para no ser rechazado por la gente de mi edad.
4. La verdad es que no me da miedo ser superdotado.
5. Normalmente tiendo a quitar importancia a mis habilidades especiales frente a los demás.
6. En el fondo me cuesta creer que yo soy superdotado.
7. Mi experiencia me dice que es mejor evitar decir que soy superdotado en mis relaciones sociales.
8. Creo que afronto mis diferencias como persona superdotada con valentía.
9. No oculto mis verdaderas aficiones a pesar de que no coinciden con las de la mayoría de la gente.
10. Si volviese a nacer preferiría no ser superdotado.
11. Prefiero sentirme querido aunque para ello tenga que ocultar que soy superdotado.
12. Cuando estoy con gente que no es superdotada no suelo quitar importancia a mis verdaderas capacidades.
13. Hay momentos en los que tengo dudas de que soy superdotado.
14. En general no me importa hablar de mi superdotación.
15. No me importa utilizar un lenguaje complejo y sofisticado porque así me expreso más adecuadamente.
16. Normalmente evito hablar de mis verdaderos temas de interés en mis relaciones sociales.
17. A veces me niego a mí mismo que soy superdotado.
18. No oculto que soy superdotado por miedo a que me rechacen.
19. Bajo mi punto de vista un superdotado es alguien mucho más capaz que yo.
20. Quitar importancia a mis habilidades me sirve para pasar más desapercibido.
21. No me importa usar un lenguaje más elaborado para expresarme mejor en mis relaciones sociales.
22. Creo que me evito problemas no contándole a los demás que soy superdotado.
23. Tiendo a guardarme para mí aquello que realmente me interesa por miedo a que mis intereses o hobbies parezcan extraños a los demás.

24. La imagen que yo tengo de lo que es un superdotado no responde a lo que yo soy.
25. El saber que soy diferente a la mayoría de la gente por ser superdotado a veces me impone.
26. En mis relaciones sociales no escondo que soy superdotado.
27. Creo que no rechazo mi diferencia como persona superdotada.
28. Tiendo a manifestar mis habilidades como persona superdotada en mi vida cotidiana.
29. No suelo sentir miedo a ser distinto por el hecho de ser superdotado.
30. Tengo la sensación de no estar al nivel de lo que yo creo que es un superdotado.
31. No me supone un problema decir a la gente que soy una persona superdotada.
32. Vivo en paz con mi superdotación.
33. En ocasiones siento miedo a ser distinto a los demás por mi superdotación.
34. Estoy seguro de que soy una persona superdotada.
35. Si hago una descripción de lo que es para mí una persona superdotada, me siento identificado con esa descripción.
36. Con frecuencia evito utilizar un lenguaje preciso porque siento que los demás piensan que soy un pedante.
37. La idea que yo tengo en la cabeza de lo que es un superdotado se parece mucho a lo que yo soy.
38. No reniego de mi superdotación.

VERSIÓN INICIAL DEL CUESTIONARIO PARA LA MEDIDA DE LOS SENTIMIENTOS FRECUENTES EN LAS PERSONAS SUPERDOTADAS

A continuación encontrará una serie de frases que hacen referencia a distintos sentimientos relacionados con el hecho de ser superdotado. Indique en qué medida se encuentran presentes estos sentimientos en su vida. Las alternativas de respuestas son:

A = Frecuentemente

B = A veces

C = Rara vez

D = Casi nunca

1. A veces mis diferencias no son entendidas por la gente que no es superdotada y me siento incomprendido.
2. En el fondo me da miedo que los demás no me acepten sólo porque soy superdotado.
3. En ocasiones siento que la gente me envidia por ser superdotado.
4. No creo que socialmente los superdotados seamos percibidos como gente rara.
5. Me suele dar vergüenza hablar de mis altas capacidades.
6. Me siento incómodo cuando me preguntan por qué soy superdotado.
7. En el fondo siento que tengo un don más que un defecto.
8. En general me siento comprendido por la gente que no es superdotada.
9. Tengo miedo a mostrarme tal y como soy en mis relaciones sociales, en concreto a mostrar mis diferencias como persona superdotada.
10. Durante mis estudios he sentido que mis compañeros envidiaban mi alta capacidad.
11. No siento que los demás crean que soy raro o diferente.
12. Ser superdotado no es algo tan bueno como todo el mundo cree, es más sencillo no ser diferente.
13. No me da vergüenza que las personas con las que me relaciono se enteren de que soy superdotado.
14. Me desagrada hablar de mi superdotación.
15. No me siento agraciado por ser superdotado más bien todo lo contrario.
16. Suelo sentirme incomprendido por la gran mayoría de las personas.
17. Normalmente no siento que las personas envidien mis altas capacidades.
18. No me duele ser rechazado por ser superdotado porque yo soy así.
19. Me avergüenza decir que soy superdotado.
20. En general me siento cómodo cuando doy el paso de contar a alguien que soy superdotado.
21. Personalmente creo que soy afortunado por ser superdotado.
22. Normalmente creo que la gente entiende mis diferencias.
23. Sufro cuando me siento despreciado por ser una persona superdotada.
24. A veces creo que los demás piensan que soy un "bicho raro".
25. No creo que los superdotados seamos envidiados socialmente.
26. La verdad es que me siento orgulloso de decir a los demás que soy superdotado.
27. No es desagradable para mí expresar en mis relaciones que soy superdotado.
28. No me siento agradecido por ser superdotado sino que por el contrario prescindiría de este don.

VERSIÓN DEFINITIVA DEL CUESTIONARIO PARA LA MEDIDA DE LOS SENTIMIENTOS FRECUENTES EN LAS PERSONAS SUPERDOTADAS

A continuación encontrará una serie de frases que hacen referencia a distintos sentimientos relacionados con el hecho de ser superdotado. Indique en qué medida se encuentran presentes estos sentimientos en su vida. Las alternativas de respuestas son:

A = Frecuentemente

B = A veces

C = Rara vez

D = Casi nunca

1. A veces mis diferencias no son entendidas por la gente que no es superdotada y me siento incomprendido.
2. En ocasiones siento que la gente me envidia por ser superdotado.
3. Me suele dar vergüenza hablar de mis altas capacidades.
4. Me siento incómodo cuando me preguntan por qué soy superdotado.
5. En el fondo siento que tengo un don más que un defecto.
6. En general me siento comprendido por la gente que no es superdotada.
7. Durante mis estudios he sentido que mis compañeros envidiaban mi alta capacidad.
8. No me da vergüenza que las personas con las que me relaciono se enteren de que soy superdotado.
9. Me desagrada hablar de mi superdotación.
10. No me siento agraciado por ser superdotado más bien todo lo contrario.
11. Suelo sentirme incomprendido por la gran mayoría de las personas.
12. Normalmente no siento que las personas envidien mis altas capacidades.
13. Me avergüenza decir que soy superdotado.
14. En general me siento cómodo cuando doy el paso de contar a alguien que soy superdotado.
15. Personalmente creo que soy afortunado por ser superdotado.
16. No creo que los superdotados seamos envidiados socialmente.
17. La verdad es que me siento orgulloso de decir a los demás que soy superdotado.
18. No es desagradable para mí expresar en mis relaciones que soy superdotado.
19. No me siento agradecido por ser superdotado sino que por el contrario prescindiría de este don.



ISSN 978-84-369-6704-5



9 788436 967045