

Universidad Complutense de Madrid

Facultad de Educación

Centro de Formación del Profesorado

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

**EL ALUMNO SUPERDOTADO Y SUS PROBLEMAS DE
APRENDIZAJE: VALIDACIÓN DEL OEQ-II
COMO PRUEBA DE DIAGNÓSTICO**

Tesis Doctoral

Directora: M^a Victoria Gordillo Álvarez-Valdés

RAQUEL PARDO DE SANTAYANA SANZ

Madrid 2002

*A mi familia,
lo mejor que me ha pasado.*

AGRADECIMIENTOS:

Quisiera dar mi agradecimiento a todas aquellas personas que de una u otra forma han ayudado a que el desarrollo de esta Tesis fuera posible, entre ellas, a mi directora la Dra. M^a Victoria Gordillo quien no sólo me ofreció desde un primer momento su apoyo profesional sino también personal. Al Dr. José Antonio del Barrio gracias al que continué desarrollando mi trabajo en Madrid a pesar de los cambios que acontecieron en mi vida. Al Director del Departamento MIDE de esta Facultad de Educación, el Dr. Narciso García, quien depositó su confianza en mí permitiéndome formarme como docente. Y, por supuesto, a todos los que componen este Departamento, los cuales han llenado mis huecos de asueto de buenos momentos y sonrisas en un ambiente distendido y comprensivo, especialmente a Laura Oliveros, a Mercedes García, a Covadonga Ruiz, a Chantal Biencinto, a Miguel Serra, a José Luis Lobo y a M^a Criptana Escobar.

Mi agradecimiento también para la Dra. Luz Pérez, quien desde un principio mostró un gran interés por ayudarme y orientarme en este apasionante mundo de la superdotación, y a la Dra. M^a Dolores Prieto, quien también me ofreció su apoyo para todo aquello que necesitara durante mi investigación. Por otro lado, me gustaría también mencionar al Dr. Samuel Fernández, que fue el primero que, desinteresadamente, confió en mí para realizar mi investigación de doctorado y enrolarme así en este viaje arduo a veces pero gratificante siempre.

Asimismo, quisiera agradecer su colaboración a todos los padres, alumnos y personal de las diferentes asociaciones con quienes he tenido el placer de trabajar, que me han dado su tiempo y su esfuerzo. Me gustaría, concretamente, destacar mi enorme agradecimiento: al programa Estrella (Dra. Luz Pérez), al centro psicológico de Valencia (D. Francisco Gaita-Homar), a Credeyta (en especial a Pablo), a ADOSSE (principalmente a Teresa y a Mercedes), a la asociación de padres con hijos superdotados de Cantabria (APADAC), de Asturias y de Málaga (ASA), al programa para niños superdotados de Santiago de Compostela (Dra. Olga Díaz), al colegio público de Ugena en Burgos (especialmente a José Manuel Villena), al colegio público de Ruiloba (destacando a la maestra Carmen Polidura, gran amiga), al Colegio Público Cantabria de Puente San Miguel (especialmente a M^a Ángeles Velasco) y al Instituto de Enseñanza Secundaria de Rivas-Urbanizaciones (con la gran ayuda de Julia, una persona muy querida).

Y por último, pero no por ello menos importante, también me gustaría destacar el relevante papel que ha desempeñado toda mi familia, quienes me han dado su apoyo y comprensión constantes, que me han guiado y, en los momentos más duros, me han susurrado las palabras de aliento que necesitaba. Especialmente, me gustaría destacar a mi marido Fernando y a mis padres Gonzalo y Angélica sin los que no sería licenciada en pedagogía ni me hubiera aventurado en el apasionante mundo de la investigación educativa de no ser por sus esfuerzos anímicos y económicos, gracias a los que lo que hoy presento aquí es una realidad y no sólo un sueño.

INDICE:

INTRODUCCIÓN	17
---------------------	----

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. El concepto de superdotación intelectual	25
1.1. Terminología del campo de estudio	28
1.1.1. El superdotado, el talentoso y el creativo	29
1.1.2. El precoz, el genio y el prodigio	35
1.1.3. Los términos en la investigación	38
1.2. Modelos de análisis	43
1.2.1. Modelos basados en capacidades	44
1.2.2. Modelos basados en el rendimiento	46
1.2.3. Modelos cognitivos	49
1.2.4. Modelos socioculturales	51
1.2.5. Situación actual en España	52
1.3. Procedimientos de identificación de la superdotación	57
1.3.1. Los comienzos en la identificación	58
1.3.2. Los sistemas actuales en la identificación	60
1.3.3. Nuevas perspectivas para la identificación	63
1.4. Conclusiones	66
1.5. Referencias bibliográficas	68
2. Factores que pueden afectar al rendimiento del superdotado	77
2.1. Factores internos	81
2.1.1. Problemas habitualmente asociados a la superdotación	82
2.1.2. Superdotación y dificultades de aprendizaje	84

2.1.2.1. Las dificultades de aprendizaje	85
2.1.2.1.1. Qué son las DA	89
2.1.2.1.2. Características	
de los alumnos con DA	92
2.1.2.2. Alumnos superdotados con DA	94
2.1.2.2.1. Características	
de los alumnos AC/DA	94
2.1.2.2.2. Los alumnos	
alumnos AC/DA en el aula	97
2.1.3. Superdotación y déficits asociados	98
2.2. Factores externos	103
2.2.1. Influencias ambientales	104
2.2.1.1. La familia	104
2.2.1.2. La escuela	107
2.2.1.3. Generales	108
2.2.2. El género y la superdotación	111
2.2.3. Pertenencia a un entorno sociocultural distinto	116
2.2.4. Desventajas socio-económicas	119
2.3. Conclusiones	123
2.4. Referencias bibliográficas	126
3. La teoría de la desintegración positiva de Dabrowski	143
3.1. La Desintegración Positiva	147
3.1.1. Niveles de desarrollo positivo	148
3.1.2. Dinamismos	152
3.1.3. El DRI	158

3.2. Las sobre-excitabilidades y el potencial de desarrollo	161
3.2.1. Tipos y manifestaciones	162
3.2.2. El OEQ	167
3.3. La teoría de Dabrowski para la superdotación	170
3.3.1. Investigaciones actuales	171
3.3.2. Nuevas posibilidades	177
3.3.2.1. La asincronía y la disincronía	179
3.4. Conclusiones	185
3.5. Referencias bibliográficas	188

ESTUDIO EMPÍRICO

4. Diseño metodológico	199
4.1. Planificación del estudio	204
4.1.1. Planteamiento del problema	204
4.1.2. Objetivos del estudio	206
4.1.3. Hipótesis	209
4.1.3.1. En relación al OEQ-II	209
4.1.3.2. En relación a las diferencias de grupos	210
4.1.3.3. En relación al modelo de superdotación	210
4.1.4. Variables	211
4.2. Desarrollo	219
4.2.1. Muestra de la investigación	219
4.2.2. Instrumentación: recogida de datos	222
4.2.3. Análisis de datos	226

4.3. Referencias bibliográficas	229
5. Resultados, interpretación y conclusiones	235
5.1. Resultados e interpretación	238
5.1.1. Análisis descriptivos	238
5.1.2. El OEQ-II	242
5.1.2.1. Validación	242
5.1.2.2. Diferencias de grupos	257
5.1.3. Modelo de superdotación	266
5.1.4. Comprensividad del modelo de superdotación	271
5.2. Conclusiones y discusión	275
5.2.1. Conclusiones de la investigación	275
5.2.2. Limitaciones del estudio	287
5.2.3. Futuras líneas de investigación	290
5.3. Referencias bibliográficas	292
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	297
ANEXOS	329

ÍNDICE DE TABLAS:

1. Características y problemas asociados en la superdotación	83
2. Manifestaciones funcionales de las dificultades de aprendizaje	90
3. Características y problemas asociados en las DA	93
4. Características y problemas asociados de los alumnos AC/DA derivados de la superdotación	95
5. Características y problemas asociados de los alumnos AC/DA derivados de las dificultades de aprendizaje	96
6. Características y problemas asociados de los alumnos AC/DA específicos	96
7. Formas y expresiones de las sobre-excitabilidades psíquicas	165
8. Cuadro resumen de investigaciones desarrolladas con el OEQ	173
9. Frecuencias en la variable “sexo”	211
10. Descriptivos de la variable “edad”	211
11. Frecuencias en la variable “nivel-socioeconómico”	212
12. Frecuencias en la variable “nivel de estudios” de padres y madres	212
13. Frecuencias en la variable “nivel educativo”	213
14. Frecuencias de los superdotados en la variable “rendimiento académico”	214
15. Frecuencias en la variable “superdotación intelectual”	214
16. Frecuencias de las variables “ítems del OEQ-II”	215
17. Descriptivos de las variables de “sobre-excitabilidades”	216
18. Descriptivos de la percepción del “grado de las OEs” por los padres	217
19. Frecuencias en la percepción del “carácter de las OEs” por los padres	217
20. Descriptivos de las variables de personalidad	218

21. Distribución de los 50 ítems del OEQ-II según el factor de pertenencia	243
22. Items con baja o nula correlación en cada bloque de OE	244
23. Distribución 45 ítems del OEQ-II según factor de pertenencia	246
24. Valores para el α de Cronbach en cada bloque de ítems por OE	251
25. Valores para el α de Cronbach en cada bloque de ítems por OE (versión original)	252
26. Correlación de Spearman entre OEs y percepción familiar del grado	253
27. Correlación de Pearson entre las OEs	255
28. Correlación de Spearman entre OEs y rasgos de personalidad	257
29. Valores de las variables en la ecuación de regresión	271

ÍNDICE DE GRÁFICOS

1. Distribución de la muestra por Comunidades	222
2. Distribución de la muestra en la variable “edad”	239
3. Distribución de la muestra según el “nivel de estudios”	239
4. Distribución de la muestra en la variable “sexo”	240
5. Distribución de la muestra en la variable “nivel socio-económico”	240
6. Distribución de la muestra en “nivel de estudios del padre” y “nivel de estudios de la madre”	241
7. Percepción familiar del carácter de la OE psicomotora	262
8. Percepción familiar del carácter de la OE sensitiva	263
9. Percepción familiar del carácter de la OE emocional	264
10. Percepción familiar del carácter de la OE intelectual	264
11. Percepción familiar del carácter de la OE imaginativa	265
12. Distribución de los AC de adecuado/inadecuado rendimiento en el “sexo”	273

ÍNDICE DE DIAGRAMAS:

1. Superdotados, talentosos, expertos y creativos	33
2. Relación de inclusión entre la superdotación y sus diversas manifestaciones	40
3. Modelo de los tres anillos de Renzulli	47
4. Modelo de superdotación de Renzulli y Mönks	48
5. Modelo de desarrollo de Gagné	49
6. Modelo Global de la superdotación	54
7. Modelo Explicativo de la superdotación	55
8. Relación entre las DA en sentido amplio y en sentido restringido	91
9. Factores negativos para el rendimiento académico de estudiantes AC	110
10. Ciclo de muestreo	219
11. Modelo de superdotación según los postulados dabrowskianos	279

ÍNDICE DE ANEXOS:

I. OEQ: versión de 1983 (21 preguntas)	331
II. OEQ-II: versión original	332
III. OEQ-II: versión sudamericana	334
IV. OEQ-II: traducción al castellano realizada para la investigación	336
V. Cuestionario para padres	338
VI. Análisis factorial (1)	346
VII. Correlaciones de Spearman entre los ítems del OEQ-II	351
VIII. Análisis factorial (2)	354
IX. α de Cronbach con 50 ítems	359
X. α de Cronbach con 45 ítems	360
XI. Correlación de Spearman entre OEs y percepción del grado de las OEs	361
XII. Correlación r de Pearson entre las OEs	362
XIII. Comparación de medias en las OEs (superdotados y no superdotados)	363
XIV. Prueba de normalidad para los grupos de superdotados y no superdotados en las OEs	365
XV. Correlación de Spearman entre OEs y factores de personalidad	366
XVI. Prueba de normalidad para superdotados y no superdotados en los rasgos de personalidad	368
XVII. Comparación de medias en los rasgos de personalidad (superdotados y no superdotados)	369
XVIII. Comparación no paramétrica de medias en los rasgos de	

personalidad (psicoticismo y extraversión)	371
XIX. Chi cuadrado en la comparación de la percepción del carácter de las OEs por los padres (superdotados y no superdotados)	372
XX. Primer modelo de superdotación a través de la regresión logística binaria	373
XXI. Segundo modelo de superdotación a través de la regresión logística binaria	374
XXII. Tercer modelo de superdotación a través de la regresión logística binaria	376
XXIII. Prueba de normalidad para superdotados de adecuado e inadecuado rendimiento en las covariables del modelo	381
XXIV. Comparación de medias (adecuado e inadecuado rendimiento académico) en las covariables del modelo de superdotación	382
XXV. Chi cuadrado en la comparación de covariables del modelo de superdotación para adecuado e inadecuado rendimiento	385
XXVI. Comparación de medias entre grupos de alta capacidad por sexo en las diferentes OEs	386

INTRODUCCIÓN

El mundo de la superdotación resulta, en la actualidad, un campo ampliamente trabajado en nuestro ámbito nacional si se compara la situación presente con la que podía observarse diez años atrás. Por el contrario, si se establece la diferencia rebasando nuestras fronteras, aún se está lejos de abordar temáticas en este terreno que, con cierta asiduidad, han sido ya objeto de estudio en otros lugares del mundo desarrollado desde mediados del siglo pasado.

Por todo ello, la intención de esta investigación reside en remarcar la importancia de algunas de estas propuestas que, aún siendo conocidas en nuestro país, han quedado relegadas a un segundo plano. Con ese objetivo y deseosos de que las aportaciones de estas temáticas den información relevante y clara sobre el complejo fenómeno de la superdotación intelectual, se presenta el siguiente trabajo.

La división del mismo se establece en dos bloques principales: el primero dedicado a la fundamentación teórica y el segundo a un estudio empírico llevado a cabo con una muestra de alumnos superdotados y no superdotados.

El primer bloque se encuentra, a su vez, subdividido en tres apartados que reflejan los puntos básicos de análisis relevantes para este estudio: por un lado, una revisión bibliográfica dedicada al fenómeno de la superdotación, en donde se recogen aspectos relativos a: a) su aclaración terminológica; b) la exposición de modelos-ejemplo que muestran el estado actual de la investigación sobre las altas capacidades; y c) los aspectos característicos del proceso diagnóstico. Un segundo apartado en que se aborda el análisis de factores básicos que pueden

estar favoreciendo el enmascaramiento de la superdotación en diversas poblaciones de alumnos con alta capacidad. Y un tercer apartado que presenta una somera revisión de las aportaciones dabrowskianas, desarrollando inicialmente una exposición de los supuestos básicos de la teoría del autor para, a continuación, analizar sus ideas clave para la población de alta capacidad y la manifestación de las que denomina *over-excitabilities* (sobre-excitabilidades).

Por su parte, en el segundo bloque del trabajo se resume el estudio empírico llevado a cabo, así como las asunciones en que se basa. Se exponen el proceso y resultados de la investigación realizada, la cual tiene por objeto determinar la validez que un instrumento derivado de la teoría de Dabrowski (1964) - el OEQ-II- puede presentar a la hora de discriminar entre poblaciones superdotadas y poblaciones de potencial medio. De este modo, uno de los principales objetivos se centra en comprobar la capacidad predictiva de esta prueba como instrumento de diagnóstico en fase de *screening*. La razón responde al interés por aportar una herramienta útil y sencilla que pueda ser empleada por los profesionales del mundo educativo como punto de partida en la propuesta de un proceso de identificación.

Asimismo, se busca que dicho procedimiento de identificación no quede vetado para aquellos alumnos que por posibles problemas, influencias y/o condiciones tanto internas como externas pueden no exteriorizar abiertamente su alta capacidad, pasando así desapercibidos en las aulas. Para ello, se realizará además de la validación del carácter discriminante del instrumento, una regresión que permita establecer el modelo de superdotación al que se ajustará el criterio y un análisis de la independencia de este modelo respecto a la variable "rendimiento académico".

De acuerdo con todo ello, se pretende por tanto, proponer una metodología de *screening* basada en la teoría dabrowskiana que aborde la identificación de la población superdotada a través de un solo método, y con independencia de factores negativos asociados.

El punto de partida es el instrumento conocido como OEQ-II (Over-excitabilities Questionnaire –2ª versión) elaborado en su primera versión por Piechowski en 1983 y redefinido en 1999 por Falk, Miller, Silverman & Piechowski. Este método complementado con el test de personalidad EPQ-J diseñado por Eysenck en 1975 (Eysenck & Eysenck, 2000), se plantea como alternativa válida a la hora de diagnosticar la existencia de una alta capacidad (Piechowski, 1989), aunque hasta la fecha no se ha probado su utilidad en poblaciones escolares¹, objetivo que pretende llevarse a cabo en el presente trabajo.

Resumiendo, las finalidades de esta propuesta, de acuerdo con lo expuesto hasta el momento serán:

- Validar el OEQ-II como prueba diagnóstica en fase de *screening*, proponiendo a continuación un modelo de superdotación basado en la teoría dabrowskiana y obtenido mediante la regresión logística binaria.
- Conocer las características de los alumnos superdotados y no superdotados en cuanto a las “intensidades” que determina Dabrowski (1964). Información que puede aportar datos valiosos sobre su estilo de aprendizaje y comportamiento, así como ayudar en la detección de posibles problemas asociados a la alta capacidad.

¹ Sí se ha investigado en su anterior versión de 1983 con un propósito similar al de la presente investigación: la identificación de superdotados (Ackerman, 1993).

- Comprobar la independencia del modelo de superdotación propuesto respecto del rendimiento académico en la población de alta capacidad.

Referencias bibliográficas

- Ackerman, Ch. M. (1993). *Investigating an alternate method of identifying gifted students*. Tesis inédita. Universidad de Alberta (Edmonton, Canadá).
- Dabrowski, K. (1964). *Positive Disintegration*. London: Little Brown.
- Eysenck, H. J. & Eysenck, S. B. G. (2000). *EPQ-J. Cuestionario de personalidad para niños (EPQ-J) y adultos (EPQ-A)*. 10ª edición. Madrid: TEA ediciones.
- Falk, F., Miller, N., Silverman, L. & Piechowski, M. M. (1999). *OEQ-II: Overexcitability Questionnaire-II*. Denver: Gifted Development Center.
- Piechowski, M. M. (1989). The concept of Developmental Potential. *Mensa Research Journal* 27, 18-32.

Fundamentación teórica

EL CONCEPTO DE SUPERDOTACIÓN INTELECTUAL

1.1. Terminología del campo de estudio

1.1.1. El superdotado, el talentoso y el creativo

1.1.2. El precoz, el genio y el prodigio

1.1.3. Los términos en la investigación

1.2. Modelos de análisis

1.2.1. Modelos basados en capacidades

1.2.2. Modelos basados en el rendimiento

1.2.3. Modelos cognitivos

1.2.4. Modelos socioculturales

1.2.5. Situación actual en España

1.3. Procedimientos de identificación de la superdotación

1.3.1. Los comienzos en la identificación

1.3.2. Los sistemas actuales en la identificación

1.3.3. Nuevas perspectivas para la identificación

1.4. Conclusiones

1.5. Referencias bibliográficas

1. EL CONCEPTO DE SUPERDOTACIÓN INTELECTUAL

El término “superdotación intelectual” requiere un profundo análisis para comprender no sólo la definición funcional que aquí se considerará sino también la multiplicidad de perspectivas desde las que puede ser abordado.

Al representar un fenómeno complejo, las posibles operativizaciones del concepto favorecen una amplia gama de enfoques de análisis. Esto permitirá tratarlo desde diferentes criterios que, a su vez, promueven distintas metodologías en los procesos diagnósticos de los niños superdotados², así como diversidad de términos.

En el presente capítulo no trata de dilucidarse cuál de ellas resulta más adecuada, ya que ésta es una cualidad que dependerá en gran medida de la intención y objetivo último que guíen su propuesta y utilización. Lo que se busca es realizar una somera introducción sobre el estado de la cuestión, mediante un análisis global que recoja algunas de las aportaciones más relevantes realizadas en este ámbito.

El abordaje de este tema se hará aludiendo a tres puntos principales: **análisis de los términos** del campo de estudio, **modelos de superdotación** y **procedimientos de identificación**. Por último, se presentan unas conclusiones en las que se ofrece una breve revisión de lo expuesto, así como de su relación con la investigación presentada en la parte empírica.

² Durante la presentación de este trabajo se obviarán las diferencias de género para una lectura más cómoda del mismo. Se sobreentiende, por tanto, la alusión tanto al femenino como al masculino en cada término susceptible de dicha distinción.

1.1. TERMINOLOGÍA DEL CAMPO DE ESTUDIO

Existe una gran polémica en torno al concepto de superdotación. De partida, la errónea traducción del concepto (*gifted* = dotado) al castellano, favorece una visión más alejada y menos clara de lo que supone un sujeto con altas capacidades para cualquier persona no familiarizada con el tema (Pérez & Domínguez, 2000). Pero, siendo conscientes de que es un término ya ciertamente extendido y con el que parece darse un buen entendimiento dentro del campo, resultará difícil, por no decir imposible, que se deje de utilizar (Gagné, 1995). Lo que sí será necesario es que la superdotación se conozca y se entienda como en realidad es, sin estereotipos que atribuyen a los superdotados un perfil de superhombre o supermujer que poco tiene que ver con la realidad (Reyero & Tourón, 2000).

Un superdotado es un sujeto que tiene una dotación intelectual por encima de su media cronológica y, junto con ella, una serie de líneas de conducta más o menos generalizables, lo que no significa que en todos los casos esa “dotación” sea excepcionalmente elevada, ni que las pautas comportamentales se repitan de manera estereotipada (Whitmore, 1980).

Otro importante punto a la hora de analizar este campo de estudio reside en la necesidad de abordar la concreción terminológica, especificando a qué población se hace referencia cuando se utilizan los diversos vocablos del lenguaje científico asociado a este fenómeno, ya que ello ayuda no sólo a clarificar nuestras ideas, sino a comunicarlas mejor y, por lo tanto, favorece su comprensión (lo que inevitablemente revierte en una mayor adecuación de las respuestas educativas y sociales a los sujetos objeto de análisis).

1.1.1. El superdotado, el talentoso y el creativo

Los términos más directamente asociados en la literatura al de superdotación son los de: talento o talentoso y creativo. Ninguno de ellos hace referencia a lo mismo aunque algunos autores los utilicen indistintamente, como indican Reyero y Tourón (2000).

El problema viene dado no sólo por la incertidumbre sobre los límites entre unos y otros, sino también por la tendencia comprensiva de las definiciones al uso, que permiten encuadrar en sus explicaciones muy diversas manifestaciones del elevado potencial sin ofrecer una distinción clara entre las distintas tipologías. Así, por ejemplo, entre las operativizaciones genéricas más aceptadas destaca la del Departamento de Educación de EEUU (1993, citado por Howell, Heward & Swassing, 1998:438), en la que se afirma que los sujetos superdotados:

“muestran respuestas notablemente elevadas o, potencial necesario para alcanzarlas, comparados con los demás individuos de su misma edad, experiencia o entorno. Poseen altos niveles de capacidad en las áreas cognitivas, creativas y/o artísticas, demuestran una capacidad excepcional de liderazgo o destacan en asignaturas académicas específicas. Estos alumnos necesitan servicios y actividades que la escuela ordinaria no suele ofrecer. Las capacidades superiores se dan en niños y adolescentes de todos los grupos culturales, en todos los estratos sociales y en todos los campos de la actividad humana [...] (p.26)”.

Al leerla detenidamente puede apreciarse ese carácter global que impide la diferenciación nítida entre los diversos términos asociados al campo de la alta capacidad. Para evitar esta generalidad, surgen propuestas en las que se ofrecen

descripciones específicas de cada concepto, promoviendo una visión más clara de lo que supone o no la superdotación. Entre ellas, se señalan a continuación las de Gagné, Tannenbaum y Prieto.

GAGNÉ (1995) define el término **superdotación** como la posesión y uso de habilidades naturales expresadas espontáneamente (a las que llama aptitudes o dones) en al menos un dominio, hasta un nivel que sitúe al sujeto un 15% por encima de su media de edad; mientras el **talento** queda restringido a la manifestación superior de habilidades sistemáticamente desarrolladas (destrezas) y el conocimiento de, al menos, un campo de actividad hasta que la ejecución del sujeto esté un 15% por encima del grupo cronológico de referencia que desarrolle su acción en el mismo campo. La conexión entre ambos conceptos reside en el carácter evolutivo de su modelo, de forma que el entrenamiento en las aptitudes potenciales de partida (dones) permite el desarrollo del talento que, por lo tanto, no es posible sin una elevada dotación previa.

Asimismo, el autor hace hincapié en la necesidad de especificar los tipos de superdotación y talento que presenta cada sujeto, conocimiento que permitirá la adecuada adaptación de los factores contextuales. De esta forma, Gagné (1995) propone para ambos términos la diferenciación entre: intelectuales, creativos, sociales, emocionales ó físicos.

Un dato interesante de esta categorización es la inclusión del concepto “**creativo**”. Mientras otros autores lo diferencian de los de superdotación y talento, para Gagné (1995) el creativo supone ser superdotado o talentoso y poseer, además, unas aptitudes naturales o sistemáticamente desarrolladas respectivamente, en el dominio de la creatividad (es decir, en un campo de

actividad artística). Por lo que el creativo presenta, desde esta perspectiva, simultáneamente superdotación o talento.

TANNENBAUM (1997), por su parte, tras revisar las ideas generales de la literatura sobre los diferentes conceptos y aportando su propia visión sobre el fenómeno, señala que el término **superdotado** hace referencia a los adultos que poseen un elevado potencial general (factor *g*) que el sujeto manifiesta bien como *producer* (productor) o bien como *performer* (ejecutante). El primero sería aquel individuo que con su potencial crea pensamientos o realidades tangibles, mientras el segundo los reproduce de forma innovadora y original. Además, el superdotado debe sumar a su alta capacidad la existencia de: aptitudes específicas; requisitos no intelectuales; un soporte contextual; y un factor suerte que le permita poder desarrollar y utilizar adecuadamente todo lo anterior.

El autor reserva el término superdotación para la población adulta, de quienes se supone que presentan unas capacidades cristalizadas que no serán modificadas por factores de desarrollo.

Con esta aclaración, apunta un interesante dato que ha surgido con gran fuerza en el campo, y es el uso del término *superdotación* para aquellos sujetos que han alcanzado la edad adulta y que, por tanto, seguirán manteniendo los niveles de capacidad que muestran al superar la adolescencia, dejando otros conceptos como el de *altas capacidades* para la designación de menores que, por no haber llegado a la edad adulta, son susceptibles de regresar a la media pudiendo manifestar más tarde unas capacidades normales o incluso brillantes, pero no significativamente superiores a su grupo cronológico de referencia.

Sin embargo, aunque han habido diversas propuestas, como la aludida en la que se denomina *altas capacidades* al potencial de los niños y adolescentes, y *superdotación* al de los adultos, sigue utilizándose este último para todas las edades.

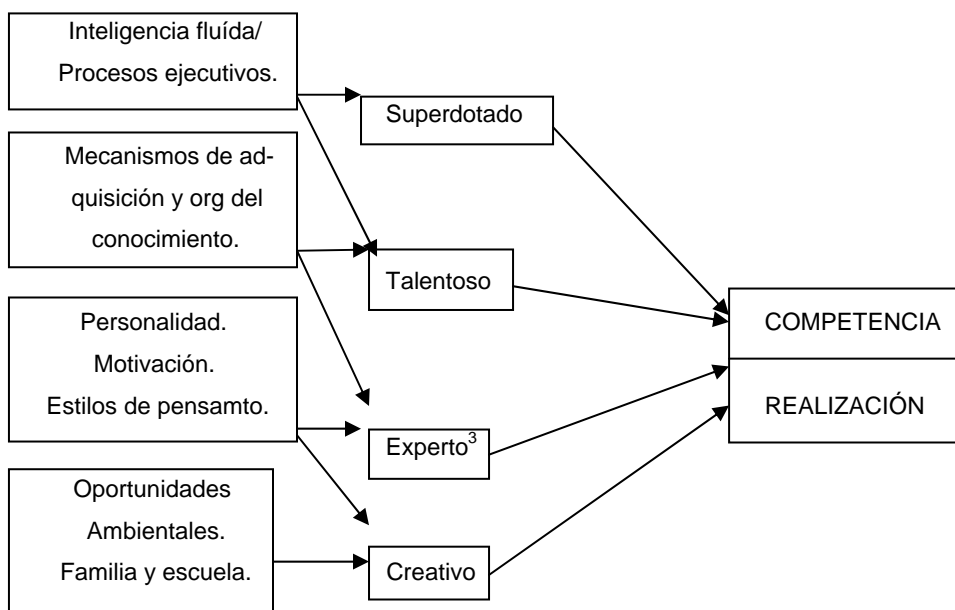
La razón no responde a un desacuerdo con los postulados sobre la cristalización de la inteligencia, que reciben un importante respaldo por muchos de los autores del campo sino porque, como en otras muchas parcelas de la vida, también la investigación se ve arrastrada por las costumbres humanas, por lo que evitar que se utilice de manera amplia y no restringida el término *superdotación*, resulta ya muy complicado.

En cuanto al **talento**, Tannenbaum (1997) no establece una diferencia clara entre éste y la superdotación. Aunque, revisando sus postulados, podría entenderse el primero como la manifestación de todos los componentes que el autor señala para el segundo, pero acentuando la mayor relevancia de las aptitudes específicas. Así lo refleja cuando ejemplifica su propuesta con las acciones de científicos, artistas, cirujanos, educadores, etc.

El **creativo**, por último, es aquel que crea o reproduce obras o pensamientos con originalidad, pudiendo ser subtipo bien de la superdotación o bien del talento.

En el ámbito nacional, existen también propuestas clarificadoras como la que aporta PRIETO (1997), quien establece la diferenciación de estos sustantivos basándose en su “Modelo Explicativo de la Superdotación” (expuesto en el apartado 1.2.5). Su propuesta terminológica puede apreciarse en el diagrama (diag. 1):

Diagrama 1. Superdotados, talentosos, expertos y creativos



(De: Prieto, 1997: 36)

Por lo tanto, desde esta perspectiva, los superdotados, talentosos y creativos se diferencian según los componentes que cada uno presenta. Así, los **superdotados** se caracterizan por su alto potencial traducido en una elevada inteligencia general, que les permite mostrar una ejecución superior en un amplio rango de ámbitos de conocimiento o actividad. Por su parte, el **talentoso** muestra un potencial superior para poder tener realizaciones superiores pero, en este caso, en un solo área. Y, por último, el **creativo** manifiesta una habilidad excepcional para crear un producto nuevo y peculiar partiendo de la información y las experiencias disponibles, abordando la realidad de una manera inusual, por lo general, en un campo específico.

Confrontación de perspectivas:

³ Los expertos serían aquellos sujetos que poseen un elevado conocimiento de un área como resultado de la práctica, teniendo realizaciones de alto nivel en ese campo concreto.

Sin embargo, como puede apreciarse, la clarificación de los autores tampoco resulta suficiente para la comprensión del fenómeno en su totalidad, ya que la tendencia recurrente hacia el conflicto que prima en la investigación de las Ciencias Sociales (Arnal et al, 1994), promueve que la nitidez de las propuestas se desdibuje por las discrepancias existentes entre las diversas definiciones. Así, en el contraste entre las tres propuestas, se encuentran nuevos puntos de confusión.

De esta forma, mientras Gagné y Tannenbaum muestran una concepción de la **superdotación** similar en cuanto afirman que ésta se muestra al exterior: los individuos poseen un potencial que se objetiva en manifestaciones observables. Por su parte Prieto, aunque acepta la posibilidad de que se dé una representación externa de la superdotación, no lo propone como requisito imprescindible de la misma.

En el **talento** serían Gagné y Tannenbaum quienes volverían a coincidir, ya que para ambos éste supone un rendimiento superior en un campo de actividad, es decir, de nuevo una externalización del fenómeno, mientras para Prieto, a pesar de que igualmente establece el requisito del conocimiento de un ámbito concreto, éste no aparece necesariamente asociado a una ejecución.

Por otra parte, puede apreciarse un acuerdo entre Gagné y Prieto en cuanto a que el talento debe coexistir con un grado de superdotación. Tannenbaum, por su parte, no delimita claramente ambos fenómenos, de forma que la diferencia entre ellos vendría determinada por la manifestación superior del talento en alguna de las capacidades específicas que el autor indica en su propuesta.

A este respecto, aunque la tendencia general parece apoyar la propuesta unificadora de estos autores, otros investigadores del campo defienden una visión disgregadora, como hacen Gómez y Rodríguez (1993) cuando afirman que el talento “no tiene por qué presentar, a la vez, un alto rendimiento cognitivo ni poseer otros tipos de destrezas” (p. 89).

Por último, en el concepto de **creativo** mientras para Gagné y Tannenbaum puede ser un subtipo del talento o de la superdotación, para Prieto el concepto es independiente de los anteriores, ya que no implica necesariamente una alta capacidad (significativamente superior a la media).

Así pues, tomando únicamente tres de las diversas propuestas que existen sobre la diferenciación terminológica en el campo de la alta capacidad, se observa cómo no sólo no hay unanimidad en torno al concepto central de superdotación, sino que tampoco los autores llegan a un acuerdo en lo que respecta al resto de sustantivos asociados.

1.1.2. El precoz, el genio y el prodigio

Pero no sólo son los términos anteriormente aludidos los que generan una visión poco nítida de lo que supone la alta capacidad sino que, a su vez, aparecen nuevos conceptos asociados que vienen a oscurecer aún más la comprensión del fenómeno y que, necesariamente, requieren de un análisis que delimite sus manifestaciones y colabore así en la clarificación del campo de estudio.

De este modo, por ejemplo, puede hacerse referencia a la existencia de términos como precocidad, genialidad o prodigio. Brevemente, se exponen las

consideraciones de Gagné y Tannenbaum al respecto con la intención de mostrar la extensa complejidad del fenómeno estudiado en estas páginas y, por consiguiente, la enorme dificultad para avanzar en su análisis.

GAGNÉ (1995) define al **precoz** como aquel niño que presenta unas habilidades (dones o talentos) que suelen caracterizar a sujetos cronológicamente mayores que él. Por tanto, la precocidad se refiere a un desarrollo avanzado, más acelerado que el característico de la media de edad.

Asimismo, indica que la precocidad es una superdotación o un talento pero mostrados antes del “proceso de nivelación” (similar al concepto de cristalización de la inteligencia), el cual se produce hacia el final de la adolescencia. De esta forma, la precocidad queda restringida a las etapas iniciales, sin que deba necesariamente suponer una expresión continuada a lo largo de todo el ciclo vital.

En cuanto al **genio**, Gagné (1995) señala que es un término reservado para las personas de edad adulta avanzada e, incluso, apunta que suele ser utilizado de manera póstuma. Citando a Albert (1976) aclara que este concepto alude a aquellos sujetos que durante un período prolongado producen un trabajo que tiene una relevante influencia sobre muchos individuos a largo plazo, requiriendo de ellos la adaptación de nuevas actitudes, puntos de vista o técnicas, antes de poder tener sentido de resolución y conclusión. De este modo, la definición subraya la necesidad de que el sujeto revolucione un campo de conocimiento o actividad hasta el punto de repercutir de forma irreversible en la comprensión del mismo. Ahondando más en el concepto, el autor especifica que el genio puede entenderse como un talento sobresaliente por lo que, según su teoría, no habría un nivel de CI preestablecido para el mismo.

Por último, el **prodigio** es un término ligado al de genio porque ambos requieren niveles excepcionalmente elevados de ejecución. También estaría relacionado con el de precocidad, ya que habitualmente se aplica a sujetos muy jóvenes. Según Gagné (1995), un prodigio es el análogo de un genio que no ha llegado a revolucionar un campo de conocimiento, sino que sólo presenta una fabulosa y muy superior habilidad en el mismo a una edad temprana. El autor relaciona este último concepto con el de talento, ya que el prodigio correspondería a un talento excepcional.

Por su parte, TANNENBAUM (1997) considera al **precoz** como aquel sujeto con un desarrollo temprano inusual para su edad cronológica. Especifica que es un fenómeno evolutivo, mientras la superdotación y el talento serán estables cuando se alcance la maduración cognitiva. Se ve así, de nuevo, la diferenciación que los autores del campo hacen para que la superdotación, y en este caso también el talento, se utilicen específicamente para aquellos individuos que han superado la adolescencia y están ya en la edad adulta. De esta forma, todos los niños superdotados mostrarían precocidad durante su infancia pero no todos los precoces acabarían presentando superdotación tras la cristalización de la inteligencia.

El **genio** englobaría a aquellos individuos con una muy alta capacidad intelectual y productiva o a aquellos sujetos de capacidad ilimitada.

En cuanto a los **prodigios**, Tannenbaum (1997) aclara que serían aquellos sujetos que realizan una actividad fuera de lo esperado por su edad y condición, desarrollando productos excepcionales en un campo específico, aunque sin mantener necesariamente esa habilidad más allá de la adultez.

1.1.3. Los términos en la investigación

Para el presente trabajo, no se establecerán diferenciaciones operativas de los diversos términos, ya que el único al que se hará referencia durante el estudio empírico será al de superdotación. No obstante, a continuación se presenta una propuesta sobre los conceptos aludidos con intención de determinar cómo se entienden los mismos respecto al primero y cómo se establecen los límites entre ellos.

La superdotación

Se entenderá que la **superdotación** hace referencia a: *una condición excepcional de la persona que no sólo implica un elevado potencial intelectual sino que además supone una peculiar forma de afrontar sus experiencias*. De acuerdo con las aportaciones de Dabrowski (1967) -teoría que se aborda en la tercera parte de esta fundamentación teórica-, el sujeto que presenta una alta capacidad manifiesta, a la vez, unas condiciones peculiares referidas a lo que él denominó “*overexcitabilities*” y que aquí se traducirán como sobre-excitabilidades. La definición propuesta comparte los supuestos de esta teoría en los que, concretamente, se propone que los superdotados son sujetos que muestran un potencial más elevado que su media de edad en cinco factores clave (OEs⁴): intelectual, imaginativo, emocional, sensitivo y psicomotor.

Por otro lado, resulta primordial aclarar el punto asociado a los fenómenos de *regresión a la media* y *nivelación* o *cristalización*. El primero hace referencia a

⁴ Abreviatura del término “overexcitabilities” con la que frecuentemente se hará referencia a este concepto a lo largo del trabajo.

la posibilidad de que el precoz, el niño de alta capacidad o, incluso, el prodigio regresen a la media normativa, no siendo adultos superdotados.

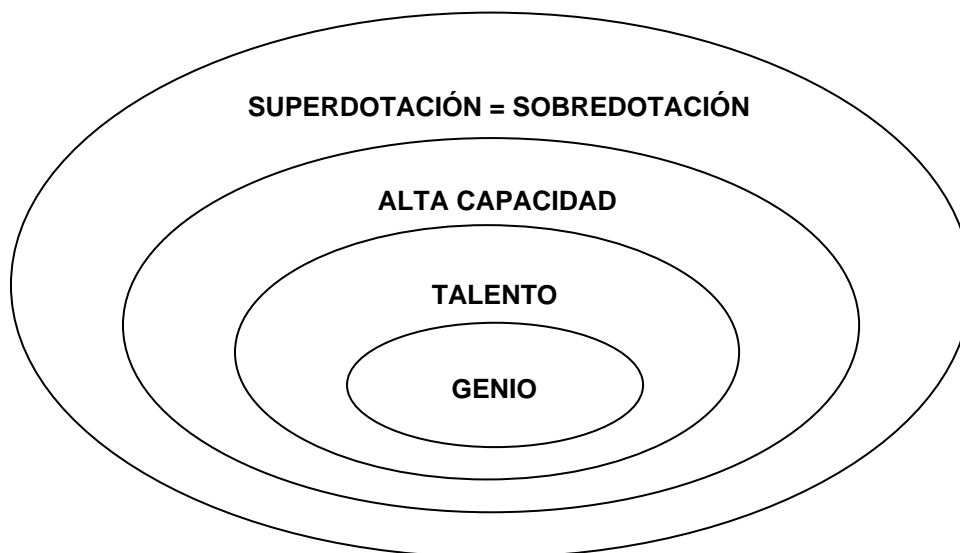
Por su parte, la *cristalización* o *nivelación* alude al fenómeno producido al llegar a la edad adulta por el que las capacidades adquiridas hasta el momento permanecen sin evolucionar ni involucionar notablemente de forma natural, es decir, “estables” hasta la tercera edad.

Es por ello, por lo que desde la literatura se señala la necesidad de acordar diferentes términos para definir la sobredotación según las edades, estableciendo por ejemplo: *altas capacidades* para la población de niños y adolescentes, y *superdotación* para la edad adulta.

Sin embargo, por la fuerte generalización que presenta en el campo el término *superdotación*, esta diferenciación no se considera necesaria en este trabajo, sino que se cree más oportuno destacar y respaldar los postulados sobre la existencia tanto de la regresión como de la cristalización o nivelación para subrayar la necesidad de ser cautelosos en las evaluaciones, siendo conscientes de las implicaciones del diagnóstico de la alta capacidad dependiendo del momento cronológico en que se realice.

A modo de síntesis, los términos utilizados en este campo pueden representarse en un esquema de inclusión respecto al concepto genérico de superdotación como se expone a continuación (diag. 2).

Diagrama 2. Relación de inclusión entre la superdotación y sus diversas manifestaciones



(De Pardo de Santayana Sanz, 2000: 14)

En esta representación destaca la superdotación como término global que recoge a los demás. De este modo, y partiendo de la definición que anteriormente se proponía sobre dicho concepto, los demás se definen de la siguiente manera:

Alta capacidad, talento y genio:

La **alta capacidad** se entiende como un elevado potencial manifestado de forma generalizada en todos los ámbitos de desarrollo del sujeto sin que se dé ningún área en la que la ejecución o destreza resulte tan excepcional (diferenciándose significativamente del nivel del resto de habilidades) que pueda considerarse talento.

El **talento** consiste en una habilidad generalizada (es decir, una alta capacidad) pero con un mayor desarrollo en algún área o actividad humanas que lleve a ejecuciones y objetivos excepcionales en ese campo concreto. Pudiendo

distinguir dentro del término varios tipos: imaginativo, intelectual, sensitivo, psicomotor y emocional.

El **genio** aparece cuando la especial habilidad o destreza manifestada por el talento en un determinado área o actividad conduce a una ejecución que revoluciona dicho campo, teniendo ésto consecuencias importantes tanto para el individuo como para la sociedad en general.

Creativo, prodigio y precoz:

Por último, los términos **creativo**, **prodigio** y **precoz** quedan fuera del concepto de superdotación, ya que se considera que para su manifestación no es imprescindible la posesión de un elevado potencial intelectual.

Así, la **creatividad** aunque constituye una capacidad que varios estudios han relacionado con la superdotación (Castelló, 1993), no resulta suficiente para que un sujeto pueda ser considerado superdotado. De esta forma, entran dentro del concepto aquellos sujetos que muestran una capacidad sobresaliente en áreas que permiten el desarrollo creativo, pero cuya ejecución no aparece ligada a la existencia de superdotación, ya que de ser así, no serían denominados creativos sino talentos.

Con el término **prodigio** se denomina a la población infantil o adolescente cuya actividad en un determinado campo o área resulta excepcional gracias al esfuerzo y/o facilidad en dicho ámbito y no debido a una especial habilidad potencial en el mismo (subrayándose de este modo la diferencia entre facilidad y habilidad).

El **precoz** es aquel sujeto que manifiesta un temprano desarrollo sin que éste evolucione necesariamente hacia la superdotación. De forma que, los sujetos diagnosticados como precoces y los superdotados pueden coincidir en un intervalo de edad en el que, por consiguiente, será necesario ser muy cautelosos con las decisiones que se tomen a largo plazo.

1.2. MODELOS DE ANÁLISIS

La superdotación intelectual ha sido comprendida de diferentes formas a lo largo de la historia, desde visiones más simples a propuestas complejas en las que se refleja el fenómeno como un sistema relacional de características que interactúan entre sí.

En un primer momento en que la superdotación aún no se constituye como terreno independiente sino que es estudiada a través de la inteligencia (s. XIX), podemos distinguir dos grandes postulados: las teorías innatistas y las ambientalistas. Las primeras tuvieron un importante desarrollo a partir de 1867, año en que Galton escribe su obra "Hereditary genius", apoyándose para defender sus ideas en investigaciones realizadas con "personalidades eminentes" y sus familias. Los resultados de estos estudios proponen la herencia genética de la inteligencia. Mientras en las segundas, en donde aparecen como gran aportación las escalas realizadas por Binet y Simon en 1905, prima la influencia del ambiente para entender el desarrollo de la capacidad intelectual (Eysenck, 1985; Howell, Heward & Swassing 1998).

Pero tal diferenciación no ha llegado a reflejarse en la actualidad como una polémica que caracterice a este campo ya que, en general, los estudiosos de la

superdotación admiten que se da una combinación de ambas (genética e influencia ambiental, polarización que corresponde con la división entre inteligencia fluída y cristalizada respectivamente -Feldhusen, 1998), lo que ha llevado a centrar el interés por la superdotación en otros aspectos de carácter más práctico (diagnóstico y respuesta educativa).

Partiendo de estos antecedentes surgen las diversas teorías generadas en torno a lo que supone la superdotación intelectual. Gracias a los puntos que algunas de ellas comparten, puede hablarse de grandes modelos científicos de análisis que surgen y se consolidan en el siglo XX. Concretamente, pueden diferenciarse cuatro grupos: los basados en capacidades, los basados en el rendimiento, los cognitivos y los socioculturales (Iglesias Cortizas, 2001; Prieto, 1997).

1.2.1. Modelos basados en capacidades

Estas propuestas destacan el papel predominante de la inteligencia o las aptitudes a la hora de definir la superdotación. Uno de los primeros autores representativos de este modelo es Terman (1925), para quien la superdotación es sinónimo de inteligencia manifestada como razonamiento y pensamiento lógicos.

La tradición continúa con otros investigadores entre quienes destaca, ya a finales de la década de los 70, Taylor (1989), el cual relativiza la rigidez del modelo inicial en el que se establecía la superdotación como característica unitaria asociada únicamente al razonamiento lógico, para determinar la existencia de aspectos multidimensionales en la misma y, por lo tanto, la posibilidad de un alto

rendimiento en diversos campos. De esta forma, empieza a vislumbrarse una tendencia interesante en la consideración de la complejidad del fenómeno.

En la actualidad, quien sobresale por sus aportaciones en este modelo es Gardner (1995), al que se le suele atribuir el haber “revolucionado” la teoría de la superdotación con su propuesta sobre las “Inteligencias Múltiples”. Este autor establece siete formas de inteligencia conocidas como: lingüística, lógico-matemática, musical, interpersonal, intrapersonal, espacial y corporal-cinestésica; aunque también menciona (de forma menos extensa) la naturalista y la existencial⁵.

Considera que sus postulados son sólo la constatación de que no existe una única inteligencia, y que pueden darse otras además de las nueve mencionadas, a pesar de que explícitamente afirma que no las recoge en su teoría (Ramos-Ford & Gardner, 1997). Es decir, la superdotación parece considerarse como un fenómeno ligado a cada una de esas inteligencias, por lo que, su concepto de alta capacidad se asemejaría más a lo que generalmente se denomina talento.

Para Gardner (1995) la inteligencia se define como una habilidad o conjunto de habilidades que permiten al individuo resolver problemas o crear productos originales dependientes del escenario cultural. De esta forma, el autor no sólo completa el concepto de inteligencia, sino que además considera la influencia que los factores ambientales externos pueden tener en la misma (aunque no tanto como elementos de definición cuanto como de contextualización).

⁵ Rechazando la posibilidad de incluir las inteligencias espiritual y moral (Gardner, 2001).

Pero, posiblemente, el mérito de este autor no resida tanto en la aportación al campo de la teoría como al de la práctica, ya que gracias a sus ideas propone un asesoramiento para la identificación de superdotados menos arbitrario que los anteriores y es que, como señala este autor, no parece lógico que “Una puntuación de 130 debiera permitir a un niño acceder a cada programa, mientras una puntuación de 129 sacara a otro fuera” (Ramos-Ford & Gardner, 1997: 54). Siguiendo su propuesta, un sujeto podrá mostrar altas habilidades en uno de los tipos de inteligencia mientras presenta bajas ejecuciones en otro u otros (Howell, Heward & Swassing, 1998; Tourón y Reyero, 2000).

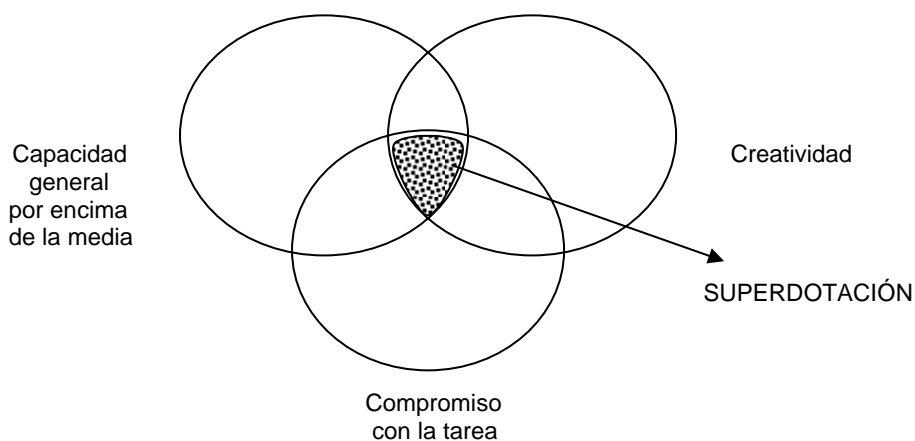
1.2.2. Modelos basados en el rendimiento

Los modelos basados en el rendimiento hacen referencia a un potencial que ha de reflejarse en logros observables. Desde esta perspectiva, se presupone la existencia de un determinado grado de capacidad (entendido como CI), que aún siendo condición necesaria, no resulta suficiente para que se dé el alto rendimiento. Así, la superdotación pasa de ser considerada condición unitaria (aptitud general) a plantearse como perfil combinado de rasgos complementarios en los que, además de un alto nivel intelectual será imprescindible, entre otras, la demostración del mismo en realizaciones externas.

Uno de los autores más reconocidos en este modelo es Renzulli (Renzulli & Reis, 1997) quien formula su “Modelo de los Tres Anillos” (o “Modelo de Enriquecimiento Triádico”, diag. 3), en donde la superdotación se define como la combinación de tres características fundamentales: inteligencia general por

encima de la media⁶, elevada capacidad creativa y alto nivel de compromiso o implicación en la tarea.

Diagrama 3. Modelo de los Tres Anillos de Renzulli



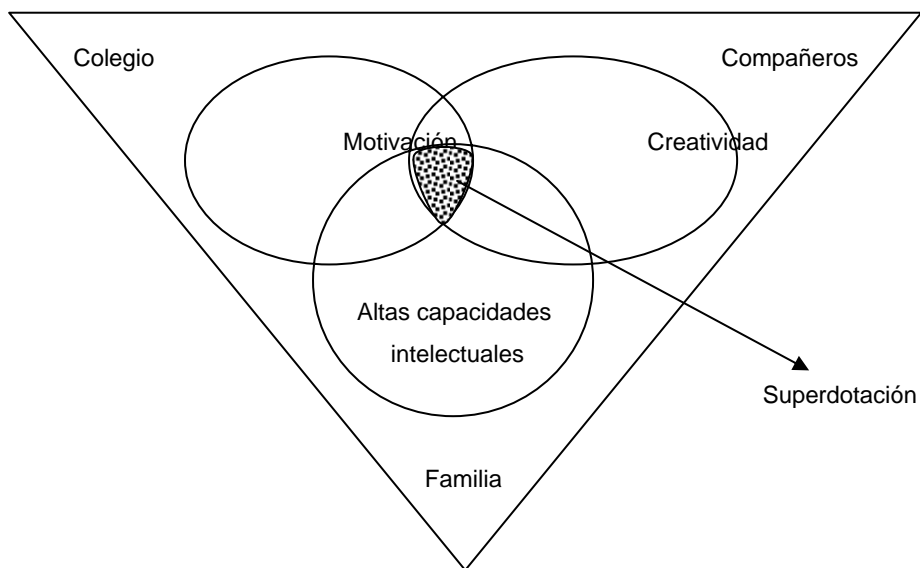
(De: Renzulli & Reis, 1992: 263)

Al igual que Renzulli (Renzulli & Reis, 1997), serán otros muchos los autores que, sobre todo a partir de la década de los 80, den una gran importancia a la creatividad (Castelló, 1993; Howell, Hewards & Swassing, 1998) como componente básico en la definición de la superdotación.

Pero en los últimos años, a raíz de las aportaciones que Mönks (1992) ha realizado, el modelo ha reflejado la relevancia que para el desarrollo de la superdotación tienen también los factores contextuales (aunque sin llegar a otorgarles el peso específico que, como más tarde se verá, aportan los socioculturales), con esta reestructuración su representación queda del siguiente modo (diag. 4):

⁶ Según el propio autor, basta con una desviación estándar equivalente a una puntuación de CI

Diagrama 4. Modelo de superdotación de Renzulli y Mönks



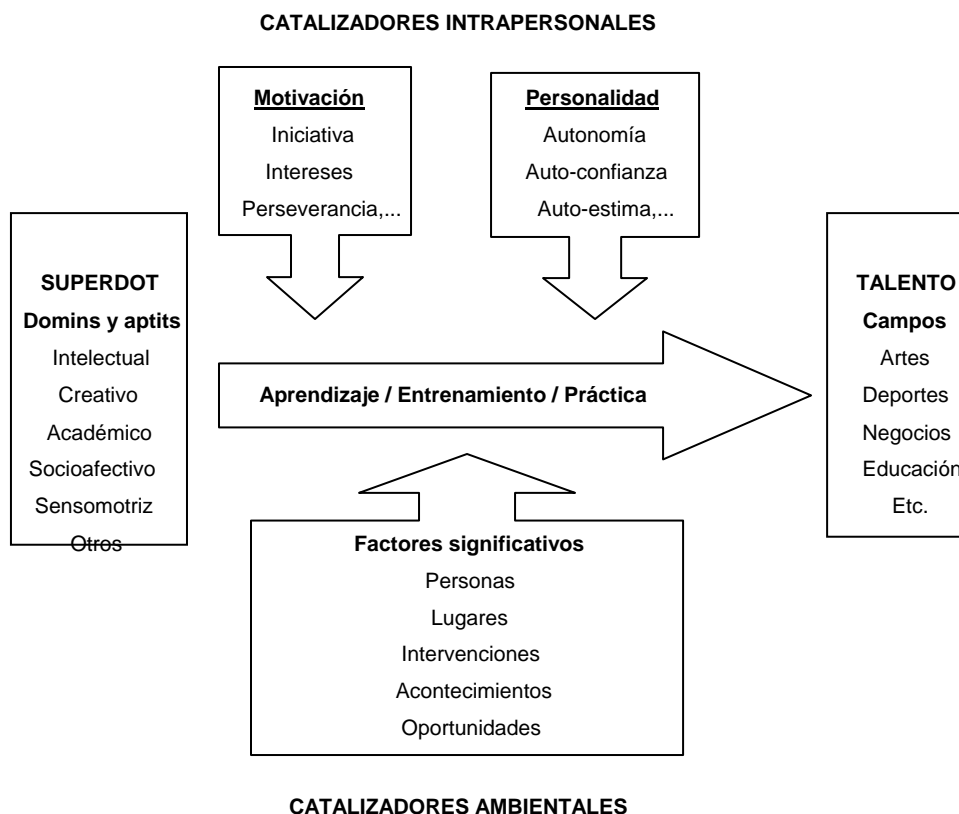
(De: Mönks, 1992: 212)

Dentro de los modelos basados en el rendimiento puede también ser mencionado Gagné (1993, 1995) quien presenta una propuesta basada en la diferenciación de dos tipos de habilidades: las naturales que denomina dones o aptitudes y las destrezas sistemáticamente desarrolladas o talentos. Aclarando sus postulados, el autor explica la relación evolutiva que se establece entre ambos tipos, de forma que los talentos tendrían su génesis en la transformación de esas aptitudes de partida en destrezas bien entrenadas propias de un campo de actividad específico (comentado anteriormente en el apartado sobre terminología). Gagné (1995), asimismo, indica los distintos dominios en que se dan esas aptitudes o dones: intelectual, creativo, socio-afectivo, senso-motórico y otros; y las influencias que pueden favorecer o impedir el desarrollo correcto de los mismos. En 1998 establece además cinco grados de división dentro de la población superdotada y talentosa: medio, moderado, alto, excepcional y extremo.

superior a 116 o un percentil superior a 75.

En su modelo (diag. 5) se aprecian también los factores contextuales aunque, de nuevo, sin recibir la relevancia que les darán los socioculturales:

Diagrama 5. Modelo de desarrollo de Gagné



(De: Gagné, 1993: 72)

1.2.3. Modelos cognitivos

Éstos centran su atención en los procesos cognitivos empleados en tareas bien definidas. Desde esta perspectiva, quedan más amplia y específicamente establecidas las características de la superdotación y las posibles diferencias respecto a los sujetos “normales”. Uno de los autores más representativos de este enfoque es Sternberg (1997) con su teoría Triárquica quien, a diferencia de Renzulli (Renzulli & Reis, 1997), dirige su estudio hacia los procesos y no tanto

hacia los resultados. De esta forma, trata de descubrir cómo el individuo lleva a cabo tres funciones fundamentales en el contexto diario: adaptación, selección y representación o interiorización. Para ello, define aquellos componentes de la inteligencia que permiten saber si la persona posee o no superdotación, los cuales se estructuran en torno a tres grandes bloques: metacomponentes, componentes de rendimiento y componentes de adquisición-conocimiento.

Los primeros son procesos ejecutivos utilizados para la planificación, monitorización y evaluación de problemas (tales como: reconocimiento del problema, definición del mismo, selección de estrategias, priorización de estrategias,...); los componentes de ejecución son definidos como los procesos utilizados en la solución de los problemas y suponen estrategias más concretas y contextualizadas a la hora de enfrentarse a una tarea (por ejemplo: inferencia, decodificación, interrelación,...); y por último, los componentes de conocimiento-adquisición son aquellos empleados para el aprendizaje, memorización y automatización de los metacomponentes y los componentes de rendimiento.

En este modelo tiene también una gran importancia el “rol de la experiencia”, concepto en el que Sternberg (1997) diferencia aquellos procesos utilizados por primera vez y que, por tanto, resultan relativamente nuevos, de aquellos otros que han sido empleados con frecuencia, por lo que son más familiares y pueden, incluso, estar siendo automatizados.

En el modelo triárquico se establecen, asimismo, los tipos de superdotación que existen partiendo de estos supuestos teóricos: a) una superdotación **analítica** que consistiría en una alta habilidad para analizar los problemas descomponiéndolos en sus partes simples; b) una **sintética**, caracterizada por el *insight*, la creatividad y la espontaneidad y c) una **práctica**,

que supondría la aplicación de las anteriores de manera óptima sin que sea necesario un elevado nivel de las mismas, sino sólo su uso eficaz en la vida diaria. Esta última es la denominada “de tipo general”, mientras las anteriores serían “de tipo específico” (Prieto & Sternberg, 1993).

Un mismo individuo podrá mostrar una u otra dependiendo del momento de desarrollo en que se encuentre y de cómo haya mejorado en cada una estas áreas de superdotación. Así, el autor deja la puerta abierta a una constante mejora de la capacidad individual, independientemente de la edad y de las condiciones de partida, con lo que no considera, por tanto, el fenómeno de cristalización como algo impermeable (como se señalaba en el anterior apartado 1.1.), sino como una realidad flexible.

1.2.4. Modelos socioculturales

En ellos se resalta la importancia de los componentes ambientales, relativizando así el concepto de superdotación y haciéndolo dependiente de un determinado contexto. Como ejemplo más representativo destacan las aportaciones de Tannenbaum (1997), autor que con su “Modelo Estrella” hace depender el rendimiento superior de cinco factores: capacidad general (considerada como factor g); capacidades específicas; factores no intelectuales (motivación y auto-concepto); influjos ambientales (principalmente familiares y escolares) y factor suerte. Todos ellos han de darse en combinación, necesitando, por tanto, un nivel mínimo de cada uno. Asimismo, Tannenbaum (1997) entiende que todos presentan dos dimensiones de análisis: una estática y una dinámica. La primera referida a un orden estable que puede venir dado por las normas del

grupo de pertenencia, la identidad del mismo ó cualquier otro criterio externo, y la segunda centrada en el estudio de procesos de funcionamiento humano y de contextos situacionales en los que éste se desarrolla.

El análisis que realiza del concepto “superdotación” permite ver una apreciación más compleja del mismo en la que influyen factores no controlables (ni directa ni indirectamente) por el sujeto, que dan a la teoría un carácter parcialmente casual.

En definitiva, lo que se produce es una evolución del concepto que lleva a la aparición de dos grandes alternativas frente a la consideración de la inteligencia: los “generalistas” representados por los modelos basados en las capacidades⁷ y los “fragmentalistas”, quienes confieren a la superdotación un perfil multidimensional de factores que interactúan, y que englobarían las propuestas de los modelos basados en el rendimiento, de los cognitivos y de los socioculturales (Howell, Hewards & Swassing, 1998).

1.2.5. Situación actual en España

El estado actual de la cuestión responde a estas líneas básicas, sin que exista ninguna que pueda destacarse sobre las demás ya que, aunque la concepción del fenómeno ha permitido la formulación de modelos complejos que

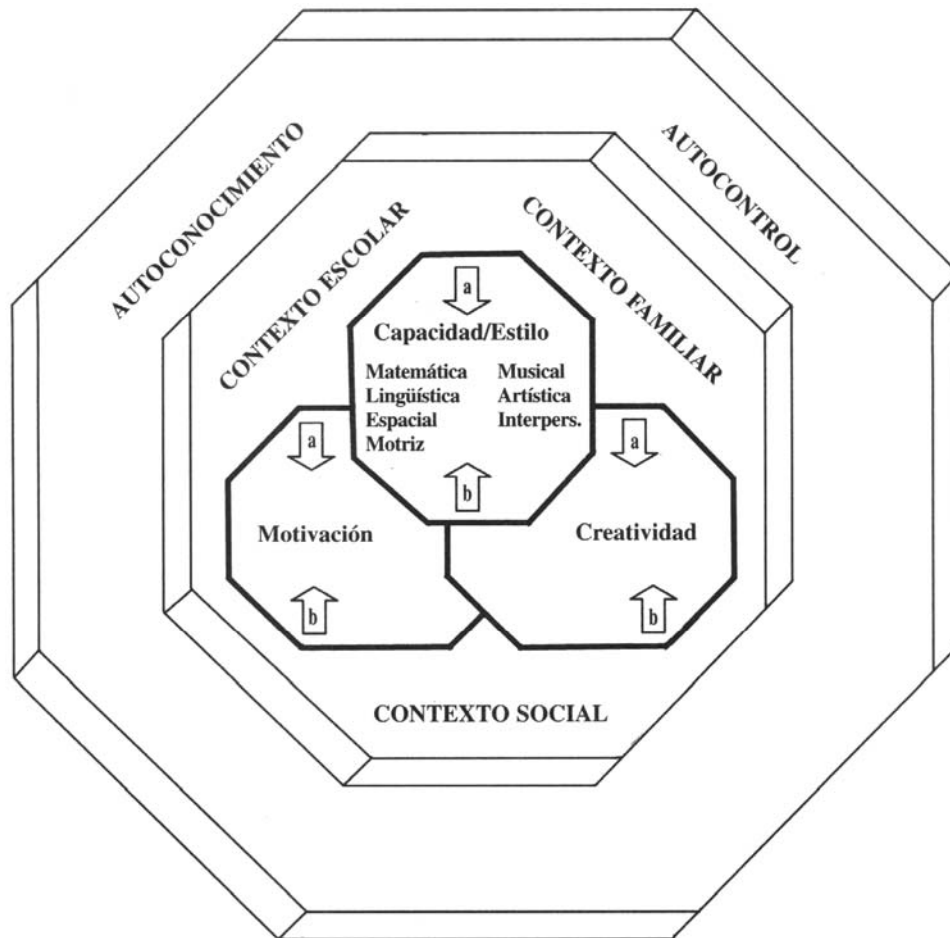
⁷ Aunque Gardner -1995, 1997, 2001- podría situarse a caballo entre ambas.

ofrecen una visión integral, muchas de las propuestas más simples siguen teniendo actualmente una fuerte repercusión, incluso a nivel institucional.

No obstante, sí se aprecia una tendencia general en la consideración de la superdotación como realidad no-unitaria caracterizada por la combinación de diversos indicadores: a) primarios: inteligencia o cognición y metacognición y b) secundarios: motivación, creatividad y relaciones sociales (Jiménez Fernández, 2000). Sin embargo, pocos han sido los autores que han tratado de reflejar su concepción del fenómeno a través de un modelo explícito. Entre los existentes en nuestro ámbito nacional, pueden destacarse el “Modelo Global de la Superdotación” de Pérez y Domínguez (2000) y el “Explicativo” de Prieto y Castejón (1997).

La primera propuesta (diag. 6) surge de la revisión de los modelos existentes, tomando principalmente aportaciones de los basados en el rendimiento. En ella se recoge la interacción de tres factores básicos: capacidad, creatividad y aplicación a la tarea; señalando en concreto siete núcleos de capacidad que pueden mostrarse solos o en interacción, a la vez que propone la existencia e influencia de componentes no intelectuales.

Diagrama 6. Modelo Global de la Superdotación



(De: Pérez & Domínguez, 2000: 29)

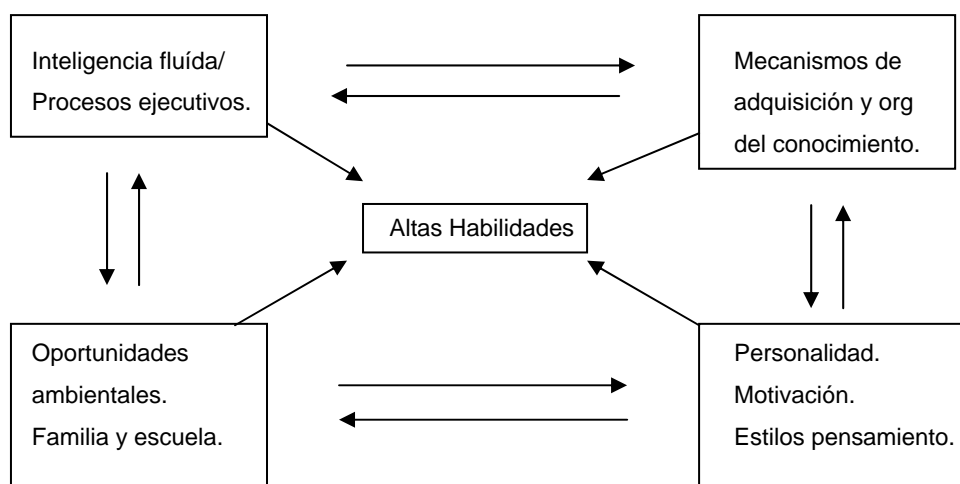
En la manifestación y desarrollo de la superdotación este enfoque reconoce aspectos de gran interés: a) las posibles diferencias dadas por los diversos estilos intelectuales y las formas de “autogobierno mental” que, como dicen las autoras, “van a hacer funcionar un mismo talento de forma diferente” (p. 28); b) el carácter determinante del contexto (escolar, social y familiar); y c) la influencia de los factores de auto-conocimiento y autocontrol.

Incorpora además, en cada uno de los componentes básicos, la diferenciación de los mismos en dos tipos: probables y posibles, referidos los

primeros a aquello que el sujeto puede desarrollar teniendo en cuenta sus capacidades e, incluso, el contexto en que se encuentra; y los segundos supeditados a las oportunidades de enseñanza y al factor suerte.

Por su parte, el modelo explicativo de Prieto (1997) se basa en cuatro componentes de los que parten las principales características de la superdotación (diag. 7). El primero, la habilidad intelectual general, en donde aparecerían la inteligencia fluída; diversos procesos ejecutivos como atención y memoria; y capacidades intelectuales específicas de carácter verbal, numérico y espacial. El segundo, formado por las aptitudes para el manejo del conocimiento general/específico y cuantitativo/cualitativo (adquisición y organización). El tercero, constituido por factores de personalidad, motivación y estilos de pensamiento. Y, por último, el cuarto componente en donde se recogen las oportunidades ambientales y las influencias de los contextos familiar y escolar.

Diagrama 7. Modelo Explicativo de la Superdotación



(De: Prieto, 1997: 33)

Todos ellos son relativamente independientes (aunque se necesita un nivel mínimo de cada uno para la constatación de la existencia de una alta habilidad) e interactúan de manera recíproca. Dependiendo de cuál de los componentes sea el predominante, el sujeto se “clasificará” en diferentes categorías no excluyentes entre sí, cuya utilidad básica reside en poder diferenciar entre sujetos superdotados, talentosos, expertos o creativos⁸, con objeto de adecuar las respuestas ambientales a las necesidades específicas de cada uno de ellos.

Por consiguiente, al igual que en los demás países de la cultura occidental, se tiende a una visión cada vez más comprensiva del fenómeno que permita considerar multiplicidad de factores, no con la intención “etiquetar”, sino con el objetivo de conocer la individualidad de cada niño superdotado, puesto que aún dentro de un universo común, cada sujeto de alta capacidad muestra unas peculiaridades que exigen su conocimiento y comprensión para la adecuación de las respuestas a todas sus necesidades en los diferentes contextos en que se ve inmerso.

⁸ Términos a los que se ha aludido en el apartado 1.1.1.

1.3. PROCEDIMIENTOS DE IDENTIFICACIÓN DE LA SUPERDOTACIÓN

En las páginas anteriores se ha señalado la diversidad de modelos que sirven de marco para las diferentes propuestas sobre el concepto de la superdotación y algunas de las actuales tendencias en nuestro ámbito nacional. Al igual que estas consideraciones resultan múltiples, también los procesos de identificación han generado a lo largo de los años de estudio distintas aportaciones y sugerencias.

Lo que se hará en el presente apartado es presentar someramente los inicios en la identificación de la superdotación para, a continuación, exponer cuáles son las metodologías generales más comúnmente utilizadas.

Por último, se abordará la necesidad de proponer nuevos modelos de identificación que den respuesta a algunos de los inconvenientes detectados en los procesos tradicionales.

La complejidad en el campo de la identificación es muy amplia, englobando desde las diferentes pruebas que han sido elaboradas, hasta los distintos aspectos que se miden y evalúan en la determinación de la alta capacidad. Teniendo ésto presente, y sin intención de exponer una revisión exhaustiva, se resumirán brevemente las líneas generales que han caracterizado y caracterizan al proceso diagnóstico en este ámbito.

1.3.1. Los comienzos en la identificación

Los trabajos de principios del siglo XX se centraron en la idea de genio. Uno de los autores que más desarrolló la investigación en este campo fue Galton (Eysenck, 1985), aunque sus estudios no tuvieron apenas repercusión en la identificación de niños superdotados por estar basados en adultos famosos. No obstante, no habrá apenas que esperar para encontrar dos acontecimientos que conforman los antecedentes básicos en la identificación de la superdotación al contribuir a la unión de la teoría de la inteligencia con un sistema de evaluación (Howell, Hewards & Swassing, 1998).

En primer lugar, la creación de la prueba ideada por Binet y Simon cuando en 1905 el gobierno francés encargó a estos investigadores la confección de un método para separar a los alumnos con dificultades de aprendizaje de los demás niños. En segundo lugar, la traducción y adaptación de estas escalas al inglés por Terman en 1916 para la asignación de tareas a los soldados.

Todo ello, unido a la aparición de una medida única propuesta por Stern en 1912: el cociente de inteligencia (CI⁹), que representa la capacidad intelectual general de los sujetos, promueve la consolidación de este concepto como único criterio para la identificación de las altas capacidades (Gardner, 2001; Howell, Hewards & Swassing, 1998). Así, los tests de inteligencia se erigen como el primer y único medio empleado para la detección de alumnos superdotados, favoreciendo que la metodología se restringiera a la aplicación de pruebas de aptitud estandarizadas en donde el requisito imprescindible era obtener una puntuación igual o superior a 130 (Whitmore, 1985).

⁹ CI= [Edad mental / Edad cronológica] * 100.

Pero, a pesar del logro en este punto de acuerdo, surgieron nuevos debates que dividieron las opiniones de los autores entre: aquellos que consideraban el tiempo de respuesta como predictor del potencial y aquellos otros que, por el contrario, defendían la dificultad de la tarea sin restricciones temporales como elemento base (Eysenck, 1985). En la actualidad, el criterio empleado es de carácter combinado en la mayor parte de las pruebas, de manera que aunque el tiempo resulta un factor importante, en ocasiones incluso determinante, también se valora el contenido de la tarea en sí, puesto que se considera que una y otra se complementan en el proceso interno que el sujeto lleva a cabo para formular la respuesta correcta.

Aunque los tests de inteligencia mostraron en sus inicios un uso restrictivo, actualmente siguen siendo considerados uno de los grandes pilares en la identificación de los alumnos superdotados. Su objetivo reside básicamente en la medición de un tipo de inteligencia asociado tanto a la constatación del potencial como a la predicción del empleo productivo de ese potencial. Para comprender mejor esta idea puede ser útil acudir brevemente a una concepción tradicional que diferencia entre: inteligencia A, B y C (Eysenck, 1985).

La inteligencia A (fluída) es el sustrato biológico del comportamiento cognitivo, el cual origina las diferencias individuales de orden puramente genético.

La inteligencia B (cristalizada) es la aplicación de esta capacidad a la vida cotidiana estando fuertemente influída por factores culturales, educativos y sociales, por variables de personalidad y por diversos eventos accidentales que acontecen en la vida del sujeto.

La inteligencia C es entendida como la medición de la inteligencia por el CI, para lo que se aproxima en su medida a la inteligencia A (independiente del sustrato cultural) y predice la B (influída por los aprendizajes educativos y sociales).

El objetivo de los tests estandarizados será medir esta inteligencia C, puesto que ello permitirá no sólo conocer el nivel de un sujeto sino también su potencial, determinando las posibilidades productivas que podrá tener con esas aptitudes. Por lo tanto, en su mayoría, los tests incluirán tanto pruebas independientes como dependientes de ese sustrato cultural que aporten información sobre: el estado real de capacidades y la predicción del éxito escolar, respectivamente (Wechsler, 1991b).

1.3.2. Los sistemas actuales en la identificación

Los sistemas de identificación actuales pueden enmarcarse en dos grandes grupos:

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

El primero está referido a las valoraciones que recogen datos cuantitativos y cualitativos del sujeto y de las personas que lo rodean (padres, profesores, compañeros) a través de técnicas como la observación, entrevistas, cuestionarios. Por el contrario, el segundo engloba aquellas pruebas estandarizadas que miden el nivel del individuo en relación a un grupo de referencia (la norma): tests de rendimiento académico, pruebas psicométricas, tests de aptitudes específicas (Beltrán & Pérez, 1993).

No obstante, lo que en definitiva parece más ampliamente aceptado es la necesidad de que los procedimientos de identificación combinen ambos tipos de sistemas, se “impone un enfoque multifactorial de la evaluación que integra información proveniente de diversas fuentes” (Howell, Hewards & Swassing, 1998:455), es el sistema denominado de “criterios múltiples” o “métodos mixtos” (Pérez & Domínguez, 2000; Prieto, 1997). El proceso a seguir en este caso sería:

a) Método de filtrado o diferencial: realizando un *screening* inicial en el que se aplica a toda una población de alumnos de la misma edad una batería de pruebas objetivas, tests estandarizados, etc., como pueden ser el factor *g* de inteligencia general, el test de matrices progresivas de Raven, el TAEC, un Sociograma; extrayendo a continuación entre un 5 y un 15% de sujetos a partir de un punto de corte establecido a priori. En un segundo paso, se lleva a cabo un estudio en profundidad de los individuos seleccionados, recogiendo información a través de diversas vías que aporten datos tanto cuantitativos como cualitativos de los mismos.

b) Método específico o de procedimientos acumulativos: identificando sujetos a partir de la acumulación de datos obtenidos con la aplicación de una batería de pruebas que recoge información de distintas fuentes. Su propuesta generalmente nace de la apreciación previa de la posible existencia de una excepcionalidad, y por su carácter, no maneja la misma cantidad de sujetos sino muestras significativamente menores.

En este método específico, los instrumentos utilizados se corresponden con aquellos empleados en la segunda fase del de filtrado o diferencial. Las pruebas más frecuentes son: tests de inteligencia, evaluaciones de la creatividad, tests de ejecución, trabajos de los alumnos, informes de profesores y padres,

nominaciones de compañeros, informe del sujeto. El objetivo que se persigue es lograr una mayor fiabilidad del diagnóstico al ser contrastado por diversas fuentes de información.

Sin embargo, y a pesar de la mayor comprensividad que puede caracterizar a la recogida de datos en ambos procesos, en muchas ocasiones siguen primando las pruebas estandarizadas por la desconfianza que existe en torno a las apreciaciones de los que rodean al sujeto, por considerar que el desconocimiento del fenómeno puede llevarles a conclusiones sesgadas. La existencia de esa desconfianza promueve actitudes de escasa colaboración entre los diversos implicados lo que, en definitiva, sólo provoca efectos negativos en el último afectado: el superdotado. No obstante, la realidad en torno a esta polémica parece ser divergente, ya que mientras los padres “suelen informar y acertar con precisión en un porcentaje bastante alto” (Prieto, 1997:45), parece que los profesores “no suelen ser buenos identificadores de sus alumnos superdotados” (Prieto, 1997:52). No obstante, tanto unos como otros pueden aportar datos interesantes y valiosos para la identificación, por lo que no puede prescindirse de su colaboración. La cuestión será qué preguntar a cada uno y cómo analizar e interpretar esa información.

Junto con estas líneas habituales en la identificación de los individuos superdotados, existen a la vez otras aportaciones ligadas a nuevas teorías sobre la alta capacidad, acorde con algunos de los modelos que se han expuesto en el anterior apartado. Así por ejemplo, están la Puerta Giratoria propuesta por Renzulli, el *STAT* de Sternberg o el Proyecto *Spectrum* de Gardner¹⁰. Cada una de ellas responde a la teoría de su autor, desarrollando y aplicando pruebas que

buscan identificar la superdotación a través de aquellos factores o características subrayadas en el concepto de alta capacidad que las mismas plantean.

1.3.3. Nuevas perspectivas para la identificación

Uno de los objetivos básicos en la actualidad es encontrar nuevos métodos de identificación que permitan una visión más amplia del fenómeno. Esta nueva tendencia se dirige a la necesaria detección también de aquellos sujetos que no responden a los perfiles basados en las diversas concepciones sobre superdotación que tradicionalmente se han empleado, en las que, por mostrar un bajo rendimiento en el aula (“*underachievement*”), estos alumnos pueden estar pasando desapercibidos (Jiménez & Álvarez, 1997). En palabras de Whitmore (1985) se plantea que “los métodos de identificación deben ser reexaminados, para incluir a aquellos que no logran un rendimiento sobresaliente y desde aquí ser reorientados a la vista de las nuevas y desafiantes concepciones de la sobredotación” (p. 115).

A la hora de considerar cuáles son las diversas poblaciones de superdotados que en el universo de la alta capacidad están mostrando comportamientos disruptivos y no alcanzando las metas educativas ni un desarrollo personal apropiado, pueden englobarse las causas en dos grandes grupos: factores internos y externos al sujeto (Kress, 1998). De todos ellos se hablará más ampliamente en el segundo capítulo, no obstante, a continuación se expone una breve relación de los mismos:

Como **factores internos** más habituales destacan:

¹⁰ Metodologías de las que siguen realizándose investigaciones, aunque de la última (*Spectrum*) el

- a) Problemas asociados a algunas de las características que habitualmente presentan los alumnos con alta capacidad (Baker, Bridger & Evans, 1998; Pérez & Díaz, 1994);
- b) Existencia de dificultades de aprendizaje en los sujetos superdotados, conocidos en la literatura anglo-sajona como GT/LD –*gifted children with learning disabilities*- (Baum, 1994; Baum & Owen, 1988; Brody & Mills, 1997; Yewchuk, 1985a, 1985b);
- c) Existencia de déficits asociados (Flint, 2001; Willard-Holt, 1998).

Entre los **factores externos**:

- a) Pertenencia a un entorno sociocultural distinto (Díaz, 1998);
- b) Desventajas socioeconómicas (Borland, Schnur & Wright, 2000);
- c) Prácticas erróneas en los contextos escolar y familiar tales como bajas expectativas, no atención/adaptación a las necesidades de tiempo y de respuestas educativas a los sujetos (Baker, Bridger & Evans, 1998; Berube 1995);
- d) El género (Badolato, 1998; Dicket et al, 1994). El sentido del género como factor externo se retomará más adelante al abordar esta problemática, llegando a la conclusión de que el bajo rendimiento de las superdotadas no viene tanto condicionado por su sexo como por la consideración social del mismo.

El objetivo, por tanto, reside en encontrar los métodos que permitan conocer la condición de estos alumnos independientemente de si a priori cumplen

o no los perfiles habituales de superdotación que la literatura tradicionalmente ha señalado (Whitmore & Maker, 1985; Yewchuk, 1998). Pero, además, será necesario que estos procedimientos tengan en cuenta una serie de requisitos (Prieto, 1997):

- Estudiar tanto las características diferenciales de los superdotados respecto a la norma de referencia como las que dentro de su peculiaridad muestra cada sujeto.
- Evaluar la posibilidad de errores en la identificación, minimizando su efecto con la revisión continua del proceso y haciendo que éste sea reversible.
- Situar un punto de corte para el *screening* no demasiado elevado, de manera que se asegure la representación de aquellos alumnos que pueden ser superdotados pero que a la vez tienen problemas asociados; ya que se ha comprobado que la existencia de algunas dificultades en el proceso de aprendizaje de la población de alta capacidad puede favorecer una variabilidad significativa entre los distintos subtests de las pruebas estandarizadas, lo que promueve la obtención de unos resultados globales sesgados y poco representativos, por tanto, del potencial real del sujeto (Schiff & Kauffman, 1981).

1.4. CONCLUSIONES

A lo largo de este capítulo se han presentado, por un lado, diversos enfoques de los conceptos asociados al campo de la superdotación (Gagné, 1995; Tannenbaum, 1993; Prieto, 1997), para posteriormente, proponer las definiciones que regirán la investigación desarrollada en este trabajo. Concretamente, se ha

descrito el término superdotación como la manifestación intensa de las *sobre-excitabilidades* (psicomotora, emocional, intelectual, sensitiva e imaginativa – Dabrowski, 1967).

Asimismo, se han aclarado los conceptos de altas capacidades, talento, genio, creativo, prodigio y precoz, aunque su repercusión en este trabajo no reside tanto en la intención de diferenciar entre poblaciones de elevado potencial como en su comprensión para determinar su inclusión o exclusión en el término genérico “superdotación” según se entiende en el presente estudio.

Por otro lado, se han expuesto algunas de las tendencias actuales que en el análisis de la alta capacidad gozan de mayor desarrollo (propuestas basadas en capacidades, basadas en el rendimiento, cognitivas y socioculturales –Prieto, 1997), así como aquellos modelos que en el ámbito nacional están siendo más ampliamente aceptados.

Por último, se ha realizado una exposición de la metodología habitualmente utilizada en los procesos de identificación (Pérez & Domínguez, 2000; Prieto, 1997), resaltando la importancia de la recopilación de datos provenientes de diversas fuentes para el diagnóstico individual y la necesidad de pruebas sencillas para el *screening*. En relación con ello, se ha hecho referencia a la existencia de algunos inconvenientes que requieren una visión de la superdotación más amplia, que englobe a aquellos alumnos que no cumplen con los perfiles habituales de alta capacidad.

Como resumen, tras la revisión de estas aportaciones puede destacarse:

- La importancia de establecer una definición clara de los términos a los que se alude en la investigación para eludir confusiones e interpretaciones erróneas.
- La conveniencia de evitar la profusión de modelos que nos lleven a concepciones vagas y parciales de lo que supone la superdotación.
- Y la imperante necesidad de aportar en este campo metodologías sencillas que ayuden a los que trabajan diaria y directamente con los alumnos a discernir cuáles de ellos pueden presentar altas capacidades, independientemente de si cumplen o no con los estereotipos al uso sobre el fenómeno de la superdotación.

A este respecto, se considera que la comprensividad de la definición propuesta en este trabajo resulta coherente con las necesidades destacadas. Asimismo, el método de *screening* propuesto para la población escolar española¹¹, en cuya validación se basa la presente investigación, se piensa que puede ser útil por no exigir un estereotipo concreto del alumno, ni ejecuciones productivas de su alta capacidad; forma con la que se pretende evitar reducir el diagnóstico a sólo una parte de la población superdotada.

1.5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ackerman, Ch. M. (1993). *Investigating an alternate method of identifying gifted students*. Tesis inédita. Universidad de Alberta (Edmonton, Canadá).

¹¹ El OEQ-II (Falk, Miller, Silverman & Piechowski, 1999).

- Badolato, L. A. (1998). Recognizing & meeting special needs of gifted females. *Gifted Child Today* 21 (6), 32-37.
- Baker, J. A., Bridger, R. & Evans, K. (1998). Models of underachievement among gifted preadolescents: the role of personal, family, and school factors. *Gifted Child Quarterly* 42 (1), 5-15.
- Baum, S. & Owen, S. V. (1988). High Ability/Learning Disabled Students: How are they different?. *Gifted Child Quarterly* 32, 321-326.
- Baum, S. (1994). Gifted but learning disabled. A puzzling Paradox. En S. Baum: *Being gifted and learning disabled. From definition to practical intervention*. New York: Creative Learning Press, 17-23.
- Berube, B. N. (1995). *What educators need to know about... underachievement and gifted students*. Microficha ED 429413. Biblioteca de la Facultad de Psicología, Universidad de Alberta (Edmonton, Canadá), 3-6.
- Borland, J. H., Schnur, R. & Wright, L. (2000). Economically disadvantaged students in a school for the academically gifted: a postpositivist inquiry into individual and family adjustment. *Gifted Child Quarterly* 44 (1), 13-32.
- Brody, L. E. & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: a review of the issues. *Journal of Learning Disabilities* 30 (3), 282-296.
- Castejón, J. L., Bermejo, R. M^a. & García López, J. A. (2000). Validación cruzada del modelo triárquico subyacente al STAT (Sternberg Triarchic Abilities Test –nivel- H) en una muestra española y norteamericana). *Faisca, Revista de Altas Capacidades* 8, 3-10.

- Castelló Tarrida, A. (1993). Creatividad. En L. Pérez Sánchez (dir): *10 palabras clave en superdotados*. Navarra: Verbo Divino, 113-136 .
- Dabrowski, K. (1964). *Positive Disintegration*. London: Little Brown.
- Dabrowski, K. (1967). *Personality-shaping through positive disintegration*. London: Little Brown.
- Díaz, E. I. (1998). Perceived factors influencing the academic underachievement of talented students of Puerto Rican descent. *Gifted child Quarterly* 42 (2), 105-122.
- Dicket, R. M. et al (1994). *Atypical gifted learners and their characteristics*. Microficha ED 386903. Biblioteca de la Facultad de Psicología, Universidad de Alberta (Edmonton, Canadá), 3-27.
- Eysenck, H. J. (1985). La naturaleza y medición de la inteligencia. En J. Freeman (dir): *Los niños superdotados. Aspectos pedagógicos y psicológicos*. Madrid: Santillana, 139-166.
- Falk, F., Miller, N., Silverman, L. & Piechowski, M. M. (1999). *OEQ-II: Overexcitability Questionnaire-II*. Denver: Gifted Development Center.
- Feldhusen, J. F. (1998). Conceptions of intelligence. En J. VanTassel-Baska (coord): *Excellence in educating gifted & talented learners*. Denver: Love. 3ª edición, 19-27.
- Ferrandiz García, C., Prieto Sánchez, Mª. D., García López, J. A. & López Martínez, O. (2000). Las inteligencias múltiples: un modelo de identificación de talentos específicos. *Faisca, Revista de Altas Capacidades* 8, 11-20.

- Flint, L. J. (2001). Challenges of identifying and serving gifted children with ADHD. *Teaching Exceptional Children* 33 (4), 62-69.
- Gagné, F. (1993). Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. En K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (eds): *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon, 69-87.
- Gagné, F. (1995). From giftedness to talent: a developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review* 18 (2), 103-111.
- Gagné, F. (1998). A proposal for subcategories within gifted or talented populations. *Gifted Child Quarterly* 2 (42), 87-95.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gómez Barnusell, A. & Rodríguez Rodríguez, R. I. (1993). Talento. En L. Pérez Sánchez (dir): *10 palabras clave en superdotados*. Navarra: Verbo Divino, 83-112.
- Howell, R. D., Heward, W. L. & Swassing, R. H. (1998). Los alumnos superdotados. En W. L. Heward: *Niños excepcionales. Una introducción a la educación especial*. Madrid: Prentice Hall, 435-481.
- Iglesias Cortizas, M^a. J. (2001). La inteligencia emocional y la superdotación. *Sobredotaçao* 2 (1), 29-56.

- Jiménez Fernández, C. & Álvarez González, B. (1997). Alumnos de alta capacidad y rendimiento escolar insatisfactorio. *Revista de Educación* 313, 279-295.
- Jiménez Fernández, C. (2000). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: UNED.
- Kress, C. A. (1998). Understanding the consistently misunderstood: the “underachieving gifted” child. *Reclaiming Children and Youth* 6 (4), 204-207.
- Lysy, K. Z. & Piechowski, M. M. (1983). Personal growth: an empirical study using Jungian and Dabrowskian measures. *Genetic Psychology Monographs* 108, 267-320.
- Mönks, F. G. (1992). Desarrollo de los adolescentes superdotados. En Y. Benito Mate (coord): *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca: Amarú, 205-216.
- Nelson, K. C. (1989). Dabrowski’s Theory of Positive Disintegration. *Mensa Research Journal* 27, 5-17.
- Pardo de Santayana Sanz, R. (2000). *Alumnado doblemente excepcional: Superdotación Intelectual y Dificultades de Aprendizaje*. Trabajo de investigación inédito. Biblioteca de la Universidad de Oviedo.
- Pérez, L. & Díaz, O. (1994). Bajo rendimiento académico y desintegración. *Faisca, Revista de Altas Capacidades* 1, 110-129.
- Pérez Sánchez, L. F. & Domínguez Rodríguez, P. (2000). *Superdotación y adolescencia. Características y necesidades en la Comunidad de Madrid*. Madrid: CAM (Consejería de Educación: Dirección General de Promoción Educativa).

- Piechowski, M. M. (1989). The concept of Developmental Potential. *Mensa Research Journal* 27, 18-32.
- Piechowski, M. M. & Silverman, L. K., & Falk, F. (1989). Comparison of intellectually and artistically gifted on five dimensions of mental functioning. *Mensa Research Journal* 27, 33-41.
- Prieto, M^a. D. (coord.) (1997). *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Málaga: Aljibe.
- Prieto Sánchez, M^a D. & Sternberg, R. J. (1993). Inteligencia. En L. Pérez Sánchez (dir): *10 palabras clave en superdotados*. Navarra: Verbo Divino, 45-82 .
- Ramos-Ford, V. & Gardner, H. (1997). Giftedness from a multiple intelligences perspective. En N. Colangelo & G. A. Davis: *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn & Bacon, 54-66.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1992). El modelo de enriquecimiento triádico/puerta giratoria: un plan para el desarrollo de la productividad creativa en la escuela. En Y. Benito Mate (coord.): *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca: Amarú, 261-304.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1997). The schoolwide enrichment model: new directions for developing high-end learning. En N. Colangelo & G. A. Davis (eds): *Handbook of gifted education*. (2^a edición). Boston: Allyn & Bacon, 136-154.
- Reyeró, M. & Tourón, J. (2000). En torno al concepto de superdotación: evolución de un paradigma. *Revista Española de Pedagogía*, 215 (Enero-Abril), 7-38.

- Schiff, M. M. & Kaufman, A. S. (1981). Scatter analysis of WISC-R profiles for learning disabled children with superior intelligence. *Journal of Learning Disabilities* 14 (7), 400-404.
- Stephens, K. R. & Karnes, F. A. (2000). State definitions for the Gifted and Talented Revisited. *Exceptional Children* 2 (66), 219-238.
- Sternberg, R. J. (1997). A triarchic view of giftedness: theory and practice. En N. Colangelo & G. A. Davis (eds): *Handbook of gifted education*. (2ª edición). Boston: Allyn & Bacon, 43-53.
- Tannenbaum, A. J. (1993). History of giftedness and gifted education in world perspective. En K. Heller, F. Mönks & H. Passow (eds): *Research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon, 3-27.
- Tannenbaum, A. J. (1997). The meaning and making of giftedness. En N. Colangelo & G. A. Davis (eds): *Handbook of gifted education*. (2ª edición). Boston: Allyn & Bacon, 27-42.
- Taylor, R. L. (1989). *Assessment of exceptional children*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius I*. California: Stanford University Press.
- Wechsler, D. (1991b). *Intelligence scale for children. WISC-III* (3ª edición). San Antonio, Texas: The Psychological Corporation (Harcourt Brace & Company).
- Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, conflict and underachievement*. Boston: Allyn & Bacon.

- Whitmore, J. (1985). Nuevos retos a los métodos de identificación habituales. En J. Freeman: *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana, 115-138.
- Whitmore, J. R., & Maker, C. J. (1985). *Intellectual giftedness in disabled persons*. Rockville, MD: Aspen Publication.
- Willard-Holt, C. (1998). Academic and personality characteristics of gifted students with cerebral palsy: a multiple case study. *Exceptional Children* 65 (1), 37-50.
- Yewchuk, C. (1985a). Learning disabilities among gifted children. *Special Education in Canada* 58 (3), 95-96.
- Yewchuk, C. (1985b). Gifted/learning disabled children: an overview. *Gifted Education International* 3, 122-126.
- Yewchuk, C. (1998). Learning characteristics of gifted students: implication for instruction and guidance. *AGATE: Journal of the Gifted and Talented Education Council of the Alberta Teachers Association*, 1 (12), 4-12.

2. FACTORES QUE PUEDEN AFECTAR AL RENDIMIENTO DEL SUPERDOTADO

2.1. Factores internos

2.1.1. Problemas habitualmente asociados a la superdotación

2.1.2. Superdotación y dificultades de aprendizaje

2.1.2.1. Las dificultades de aprendizaje

2.1.2.1.1. Qué son las DA

2.1.2.1.2. Características de alumnos con DA

2.1.2.2. Alumnos superdotados con DA

2.1.2.2.1. Características de alumnos AC/DA

2.1.2.2.2. Los alumnos AC/DA en el aula

2.1.3. Superdotación y déficits asociados

2.2. Factores externos

2.2.1. Influencias ambientales

2.2.1.1. La familia

2.2.1.2. La escuela

2.2.1.3. Generales

2.2.2. El género y la superdotación

2.2.3. Pertenencia a un entorno sociocultural distinto

2.2.4. Desventajas socio-económicas

2.3. Conclusiones

2.4. Referencias bibliográficas

2. FACTORES QUE PUEDEN AFECTAR EL RENDIMIENTO DEL SUPERDOTADO

En ocasiones existe la creencia de que el bajo rendimiento y/o la inadaptación social que sufren muchos de los superdotados se deben únicamente a una actitud poco comprometida del alumno bien con sus deberes académicos bien con su contexto. Pero, en realidad, en la mayor parte de los casos, existen unas causas que explican el por qué de ese desfase entre la ejecución actual del alumno y su potencial (Kress, 1998, Rimm, 1984) y entre su desarrollo interno y su adaptación externa (Coleman & Gallagher, 1995; Ford & Thomas, 1997; Pérez & Domínguez, 2000) . En este capítulo se exponen los factores que, a través de la investigación, se han constatado como posibles generadores de ambos problemas en sujetos de alta capacidad.

Respecto al rendimiento académico de un alumno superdotado, éste puede ser denominado “bajo” no sólo cuando obtiene puntuaciones académicas negativas ni, por supuesto, fracaso escolar, sino cuando se constata una discrepancia significativa entre su potencial y la ejecución que manifiesta, aunque sus notas pudieran considerarse, desde la perspectiva de un baremo académico medio, en los límites suficientes (Jiménez Fernández, 2000).

Además, según Whitmore (1980) este desfase puede ser situacional o crónico, dependiendo del alcance temporal del mismo. En aquellos casos en que sea de carácter temporal, se deberá a una condición pasajera pero con un fuerte impacto en la vida del alumno (McClelland, 1989). Sin embargo, el bajo rendimiento crónico presupone la existencia y permanencia de una serie de factores que están influyendo de forma constante en la vida del sujeto y que, por

tanto, continuamente favorecen la aparición y mantenimiento de la discrepancia potencial-ejecución.

Para detectar el bajo rendimiento puede acudirse a pruebas estandarizadas, instrumentos elaborados “ad hoc”, o a la apreciación de padres ó profesores (Rimm, 1984).

2.1. FACTORES INTERNOS

Se aborda en este apartado la situación de aquellos alumnos que presentan un alto potencial de aprendizaje pero que no rinden acorde con el mismo por mostrar problemas internos que impiden o dificultan la manifestación y desarrollo de su superdotación. Dentro de los factores internos analizaremos la relevancia de tres de ellos: problemas asociados, dificultades de aprendizaje y presencia simultánea de déficits.

Concretamente, en el apartado dedicado a los problemas asociados, se resaltarán aquellas características que habitualmente se aprecian en la población superdotada y que pueden desarrollarse tanto en una vertiente positiva como negativa, lo que promueve en algunos de estos alumnos una actitud poco adecuada para su inserción en los ámbitos social y académico, a la vez que puede, incluso, favorecer la no-identificación de su alta capacidad.

En cuanto al abordaje de la problemática de los alumnos superdotados con dificultades de aprendizaje, ésta será más extensa por el interés de dar a conocer previamente la situación del campo de las DA¹² para asegurar una mejor comprensión de lo que supone el fenómeno de la doble excepcionalidad.

Por último, la población de superdotados con déficits asociados muestra la realidad compleja de un grupo de alumnos de alta capacidad que, por características diversas, son los que con mayor facilidad pueden ser excluidos de este grupo sin tener informes diagnósticos validados.

¹² Abreviatura de Dificultades de Aprendizaje.

2.1.1. Problemas habitualmente asociados a la superdotación

Diversos autores han centrado sus investigaciones en el campo del diagnóstico e identificación de los niños superdotados, lo cual ha permitido la elaboración de una serie de listados de características generales. Todos ellos apuntan direcciones semejantes (Benito, 1992; Coriat, 1990; Howell, Hewards & Swassing, 1998; Pérez & Domínguez, 2000; Prieto, 1997; Whitmore, 1985). Como cualidades más comunes destacan: capacidad de aprendizaje rápido; extenso vocabulario; fuerte poder de concentración (sobre todo en tareas de su interés); perfeccionismo; capacidad empática; excelente memoria; gran curiosidad; alto nivel de energía física; agudo sentido del humor; dotes de observación; creatividad; intereses múltiples; profundo sentido de la justicia; manifestación de preocupaciones adultas (como la muerte o la infinidad del universo); facilidad en el aprendizaje de la lectura; resistencia a la autoridad en ocasiones; comprensión de ideas y sistemas complejos, etc.

Estas cualidades también pueden llevar y, de hecho, llevan a veces problemas asociados (Jiménez Fernández, 2000; Shaywitz et al 2001; Whitmore, 1980), debido a que su desarrollo se ve influido por un cúmulo de variables que promueven la aparición de comportamientos disruptivos o apáticos del sujeto superdotado en los contextos social, escolar y/o familiar. De esta forma, se presenta la posibilidad de analizar las dos caras de una “misma moneda” (tabla 1)¹³:

¹³ Elaborada con las aportaciones de: Jiménez Fernández, 2000; Pérez & Domínguez, 2000; Prieto, 1997; Terrassier, 1990; Whitmore, 1980; Yewchuk, 1998.

Tabla 1. Características y problemas asociados en la superdotación

CARACTERÍSTICAS	PROBLEMAS ASOCIADOS
Perfeccionismo.	Expectativas poco realistas. Rechazo hacia el trabajo duro.
Hipersensibilidad del sistema nervioso.	Hiperactividad y distractibilidad, que desembocan en problemas de atención.
Elevado nivel de energía, alerta mental y curiosidad.	Frustración con la inactividad, por lo que necesitan una constante atención/control externos de padres y profesores
Independencia, inconformidad.	Rechazo de la estructura rígida del aula. Rebeldeía contra las presiones sociales y de los adultos. Incomprensión por parte de padres, profesores y compañeros, quienes les atribuyen elevados niveles de desarrollo afectivo cuando realmente ésta es una característica asociada a su edad cronológica y no mental.
Iniciativa, autosuficiencia.	Tienden a dominar las discusiones y actividades.
Poder de concentración, comportamiento dirigido hacia metas.	Resistencia a la supeditación a un horario concreto.
Intenso interés por explorar.	Escasa motivación por el trabajo tradicional del aula, deseo de investigar por sí mismos.
Avanzadas estrategias de análisis y resolución de problemas, percepción de relaciones complejas entre ideas y eventos.	Impacientes con los detalles, rechazo de la rutina. Habitualmente pueden mostrar un nivel de lenguaje escaso para su elevado potencial que impida transmitir el mismo. Menor desarrollo psicomotor que establece una importante discrepancia entre inteligencia y habilidad física.
Originalidad/creatividad.	Considerados por los compañeros como diferentes e inconformistas. Problemas socio-emocionales e incomprensión.
Aprendizaje eficiente. Buena memoria. Extensa base de conocimientos. Muy observadores.	Desarrollo de hábitos pobres de trabajo, poco interés por la adquisición de nuevas estrategias y el rendimiento académico.
Pensamiento crítico y estrategias de evaluación.	Tendencia a ser excesivamente críticos consigo mismos y los demás.
Gran profusión y fluencia verbal.	Dificultad para retener el deseo de hablar y problemas para desarrollar estrategias de escucha.
Excepcional diversidad de intereses.	Deseo de un curriculum relevante para sus intereses y habilidades especiales. Aburrimiento con las clases convencionales.
Gran sentido del humor.	A veces resultan sarcásticos ofendiendo a los que les rodean.
Pueden presentar un talento .	Falta de interés por otras áreas.
Locus de control interno.	Se atribuyen a sí mismos la responsabilidad de sus acciones, lo que favorece el surgimiento de sentimientos de culpa y una excesiva presión para el logro de sus metas.

La existencia de estos “problemas asociados” favorece aún más la enorme complejidad que presenta la identificación de la población superdotada. La razón es que, con esta nueva información, se requiere una visión más amplia y comprensiva de lo que puede suponer el comportamiento de un individuo de alta capacidad. De este modo, los datos sobre los que generalmente se indaga en los procesos diagnósticos (la implicación del sujeto en la tarea, altos niveles de alerta mental, gran sentido de la justicia, perseverancia, perfeccionismo,...) necesitan ahora situarse en los dos extremos de un mismo fenómeno para obtener una información coherente y realista.

Esta nueva conciencia obliga inevitablemente a no determinar a priori la necesidad de un diagnóstico sólo de aquellos alumnos que “parecen” presentar superdotación, sino que además se deberán considerar los casos en que los sujetos muestran comportamientos no asociados habitualmente a la alta capacidad. Por ello, todas las informaciones deben ser analizadas considerando otros factores aparte del nivel intelectual, ya que un alumno puede mostrar conductas muy dispares dependiendo de diversas variables como: su área de interés, si ésta coincide con alguna materia del aula, cómo percibe la importancia de la formación en su ambiente de referencia, las habilidades sociales que ha adquirido durante su desarrollo, la actitud que los que le rodean tienen hacia el fenómeno de las altas capacidades, etc.

2.1.2. Superdotación y dificultades de aprendizaje

En la literatura anglo-sajona estos sujetos son conocidos por las siglas GT/LD (*Gifted children with Learning Disabilities*). Haciendo un mismo juego de

palabras, en nuestro lenguaje puede también encontrarse una denominación específica para este grupo, cuya intención no sería por supuesto el “etiquetado” sino el aportar una fácil alusión a los mismos, tal denominación sería la de alumnos AC/DA (con Altas Capacidades y Dificultades de Aprendizaje), siglas que serán utilizadas a lo largo de este trabajo.

Asimismo, entre las diversas referencias bibliográficas aparece un nuevo término ligado al estudio de esta población y es el de *twice-exceptional children* (alumnos doblemente excepcionales), pero esta otra denominación tiene un carácter mucho más amplio, ya que engloba no sólo a los superdotados que muestran dificultades de aprendizaje sino también a todos aquellos alumnos que presentando una alta capacidad poseen además otra peculiaridad asociada, entre las que destacan: dificultades de aprendizaje; deficiencia sensorial; deficiencia física y/o fisiológica; y deficiencia mental (Coleman & Gallagher, 1995; Gardner, 1995; Winner, 1999; Yewchuk, 1988). En el tercer apartado se tratarán las peculiaridades de cada uno de los demás grupos de alumnos doblemente excepcionales (2.1.3.), mientras en éste se abordará exclusivamente la problemática de los superdotados con dificultades de aprendizaje.

2.1.2.1. Las dificultades de aprendizaje

El término “dificultades de aprendizaje” (DA), al igual que el de superdotación, es analizado desde múltiples perspectivas que llevan a entenderlo de muy diversas formas según el modelo en que nos situemos. Como precursores de la teoría en este campo destacan cuatro grandes enfoques: el médico, el psicológico, el pedagógico y el ecológico e interaccionista. Cada uno de ellos

aporta una determinada visión que conlleva, en cada caso, una propuesta diferente tanto respecto a los procesos de identificación y diagnóstico como a los de tratamiento (Crespo & Carbonero, 1993).

a) El **enfoque médico** (modelo predominante durante la década de los 50): consideraba que las dificultades de aprendizaje son producidas por la existencia de algún daño neurológico en el individuo. Su identificación y diagnóstico se establecía a través de pruebas médicas, principalmente electroencefalogramas. Su tratamiento requería una adecuada medicación y un ambiente estimulador para el entrenamiento de habilidades básicas.

b) En el **enfoque psicológico**, se distinguen dos escuelas cada una de las cuales atribuye la causa de las dificultades de aprendizaje a razones bien distintas.

Por una parte los **conductistas**, quienes consideran el medio como factor esencial en la aparición, mantenimiento y/o desaparición de las dificultades de aprendizaje. La identificación y diagnóstico se ciñen a un estudio exhaustivo de la historia ambiental del sujeto y de la situación de su contexto actual. El tratamiento se centra en la modificación y ajuste de las condiciones externas que rodean al individuo.

Por otra parte, en el modelo **cognoscitivo** prima la importancia de los procesos internos que tienen lugar en el sujeto con independencia de los factores del medio. En esta línea se han desarrollado propuestas bien distintas (disfunciones en la metacognición, problemas en el procesamiento de la información, dificultades de aprendizaje producidas por retrasos madurativos, etc.), aunque todas relacionadas con esta idea básica. En este caso, los procesos

de identificación, diagnóstico y tratamiento son muy diversos dependiendo de los distintos autores, sin embargo, las causas y explicaciones siempre responden a aspectos internos del individuo.

c) El **enfoque pedagógico** atiende a variables del contexto educativo: la respuesta curricular que se oferta al alumno y la actuación que se da en el aula por parte del profesorado; es decir, se plantean las dificultades de aprendizaje (identificación, diagnóstico e intervención) en torno a los condicionantes didácticos y pedagógicos que afectan al sujeto y a su proceso de aprendizaje.

d) Finalmente, desde el **enfoque ecológico e interaccionista** se entiende que las dificultades de aprendizaje son resultado de la interacción entre tres tipos de variables: intrínsecas, instruccionales y ambientales. Así pues, se establece la síntesis de las propuestas anteriores considerando diferentes posibilidades según cuáles sean los factores que se conjuguen. De esta forma, a la hora de proponer los procesos de identificación y diagnóstico será necesario realizar un análisis exhaustivo tanto de los factores internos al sujeto como de aquellos externos a él. Del mismo modo, el tratamiento combinará el ajuste del medio al alumno con la realización de tareas centradas en el desarrollo y entrenamiento de sus capacidades.

Con el tiempo, el estudio de las dificultades de aprendizaje evolucionará desarrollando tres perspectivas básicas, las cuales parten de dos premisas comunes: a) la existencia de un desfase entre el rendimiento real del alumno y el rendimiento potencial que sería esperable por su aptitud; y b) el acuerdo sobre la posibilidad de que el fenómeno de las dificultades de aprendizaje pueda manifestarse en asociación con otras condiciones: deficiencias motrices,

superdotación, deficiencias sensoriales,... (Das, 1990, 1994, 1998; Kavale & Forness, 1995; Kirk & Chalfant, 1984; Torgesen & Wong, 1985).

Las diferencias de base entre estos nuevos enfoques se deberán a la explicación del desfase, ya que mientras en unos casos la atención se centrará en el análisis de factores intrínsecos al individuo (**cognoscitivo** –percepción y procesamiento de la información- y **neuropsicológico** –lesión cerebral mínima-), en otros el acento se pondrá en los dos extremos del binomio individuo-ambiente (**interaccionista**).

Pero en los últimos años de la década de los 90 y durante los comienzos del nuevo siglo, se vislumbra una nueva era en el mundo de las dificultades de aprendizaje. Concretamente, se pone en duda la veracidad de este “*factor desfase*” -término acuñado por Bateman en 1964 – para su diagnóstico (Mercer, 1991; Shaw et al, 1995). A este respecto, se plantea que la determinación del mismo a través de las puntuaciones obtenidas en tests de inteligencia ha favorecido la discriminación de ciertas poblaciones (Siegel, 1999; Swanson, 2000). Especialmente destacan, entre otros, los casos de sujetos que por el tipo de dificultad presentada, no obtenían una puntuación real (equivalente a su aptitud potencial), o aquellos otros cuyo bagaje cultural no se correspondía con el del test realizado (lo que implica una menor comprensión de los ítems). Esta profunda crítica obliga a replantearse la utilidad de los tests de inteligencia como instrumento adecuado para la detección de las dificultades de aprendizaje.

Como propuesta alternativa, se postula la posibilidad de realizar un examen centrado en competencias generales y específicas de los alumnos respecto a los conocimientos académicos, que permita la reconstrucción del estilo

de aprendizaje de cada sujeto, avanzando así paso por paso en la búsqueda de los factores que provocan los problemas (Siegel, 1999).

Para la comprensión del fenómeno de las dificultades de aprendizaje en un plano práctico de diagnóstico y atención en el campo de la superdotación, destacan dos puntos básicos a la hora de conocer esta realidad: por un lado, establecer cómo se entienden habitualmente las DA y, por otro, dibujar un perfil del alumno con dificultades de aprendizaje que nos permita contrastar su realidad con la del sujeto AC/DA, determinando diferencias y similitudes entre ambas.

2.1.2.1.1. Qué son las dificultades de aprendizaje

En la definición de lo que suponen las dificultades de aprendizaje sucede lo mismo que con su análisis, es decir, existen multiplicidad de enfoques y cada uno de ellos atribuye la causa a factores bien distintos, pero el hecho es que aún con esta diversidad de consideraciones todos parecen estar de acuerdo en las manifestaciones externas, de forma que puede afirmarse que cuando se habla de dificultad de aprendizaje se hace referencia a cualquiera de los problemas recogidos en el cuadro adjunto (tabla 2).

Tabla 2. Manifestaciones funcionales de las dificultades de aprendizaje

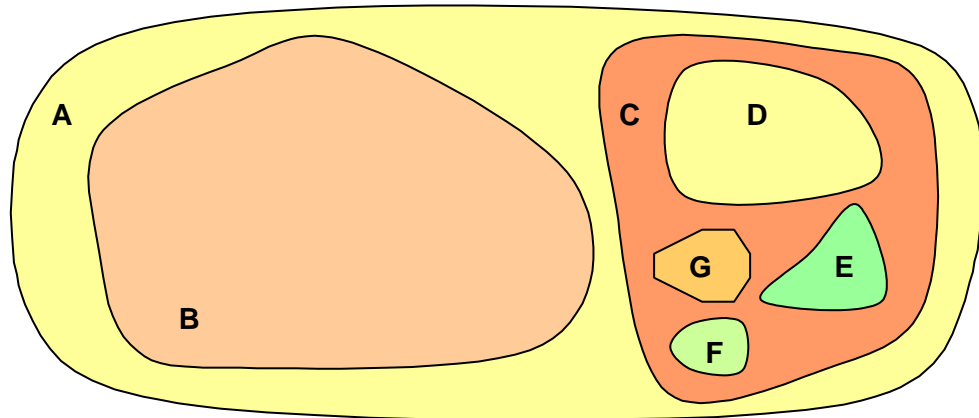
- Dificultades en el desarrollo psicomotriz: orientación espacial en sí mismo, respecto de sí y de las cosas entre sí; dificultades en el esquema corporal (coordinación dinámica general y segmentaria), motricidad fina, conductas neuro-motrices y perceptivo-motrices,...
- Dificultades perceptivo-atencionales transitorias: auditivas, atencionales y visuales.
- Dificultades en el lenguaje oral: trastornos fonoarticulatorios (dislalias, disfasias, disfonías).
- Trastornos de la comprensión/expresión del lenguaje: afasias infantiles, disfemias, retrasos del lenguaje y habla,...
- Dificultades en la elaboración y realización de actividades conceptuales y lógicas: conceptos básicos (de implicación, relación y causalidad).
- Dificultades en habilidades de razonamiento lógico-matemático y solución de problemas.

(Adaptado de: Barca & Porto, 1998)

Como indica Suárez Yáñez (1996), podemos entender las dificultades de aprendizaje en un sentido amplio o restringido. En sentido amplio, corresponderían a lo que en nuestra legislación educativa se define como “Necesidades Educativas Especiales” -NEE- (MEC, 1995); y en un sentido restringido, a lo que en la literatura anglo-sajona se denominan *learning disabilities* y que aluden a las manifestaciones presentadas en la tabla 2. De esta forma, las dificultades de aprendizaje en sentido amplio englobarán a las de sentido restringido (diag. 8).

En España se utilizan indistintamente en ambos sentidos (Suárez Yáñez, 1996), sin embargo en este trabajo cuando se hable de dificultades de aprendizaje se hará referencia al restringido (*learning disabilities*).

Diagrama 8. Relación entre las dificultades de aprendizaje en sentido amplio y en sentido restringido



- A = Población escolar
- B = Alumnos sin DA
- C = Alumnos con DA (sentido amplio) = NEE
- D = Alumnos con DA (sentido restringido)
- E = Alumnos con deficiencias sensoriales, mentales, físicas/fisiológicas
- F = Alumnos con desórdenes emocionales graves
- G = Alumnos superdotados

(Adaptado de: Suárez Yáñez, 1996)

Entendidas en sentido restringido, una de las definiciones que más acuerdo recibe en la actualidad es la aportada por el National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) en 1988 según la que:

“dificultades de aprendizaje es un término general que se refiere a un grupo heterogéneo de desórdenes manifestados en dificultades significativas en la adquisición y uso de las capacidades de comprensión oral, expresión oral, lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas. Estos desórdenes son intrínsecos al individuo, presumiblemente debidos a una disfunción del SNC y pueden concurrir a lo largo de toda la vida. Los problemas en comportamientos de auto-regulación, percepción e interacción sociales pueden coexistir con las DA pero no constituyen por sí mismos dificultades de aprendizaje. Aunque las dificultades de aprendizaje pueden darse de forma concomitante con otras condiciones incapacitantes (por ejemplo: impedimento

sensorial, retraso mental, desórdenes emocionales graves) o con factores ambientales (como diferencias culturales, instrucción insuficiente o inapropiada) éstas no son resultado de estas condiciones o influencias" (citado en Hardman, Drew & Egan 1996: 262).

No obstante, a pesar de ser reconocida como una definición válida, ha generado una fuerte polémica, principalmente por establecer una etiología neuropsicológica de las DA y por otorgar un peso importante pero no determinante a los "factores concomitantes", tanto internos como externos. Todo ello debido a la incertidumbre que aún hoy existe sobre su verdadera etiología.

2.1.2.1.2. Características de los alumnos con DA

En el estudio de los rasgos que generalmente presenta el alumno con dificultades de aprendizaje, cabe la posibilidad (como en la superdotación) de contrastarlos con sus posibles efectos negativos. En la tabla 3 se recogen las aportaciones de los distintos investigadores sobre las características¹⁴ y los problemas asociados¹⁵:

¹⁴ Aportaciones de: Hardman, Drew & Egan, 1996; Kavale & Forness, 1995; Kirk & Chalfant, 1984; Mercer, 1991.

¹⁵ Aportaciones de: González & Núñez, 1998; González & Valle, 1998.

Tabla 3. Características y problemas asociados en las dificultades de aprendizaje

CARACTERÍSTICAS	PROBLEMAS ASOCIADOS
Nivel intelectual alto o medio.	Las dificultades de aprendizaje pueden enmascarse por la existencia de habilidades compensatorias.
Pueden presentar problemas perceptivos en los sistemas visual y/o auditivo.	Dificultades en los aprendizajes académicos cuando el material se presenta de forma visual y/u oral.
Problemas en el proceso de decodificación de la información.	Déficits en conocimientos. Dificultades para aprender a leer.
Escasa capacidad en el mantenimiento de la atención.	Incapacidad para estar concentrado durante largos períodos en una misma tarea. Dificultad para centrar la atención en un tema y desarrollar campos de interés.
Discrepancia entre el rendimiento académico y las habilidades potenciales.	Ansiedad en la realización de tareas académicas, sienten que pueden hacerlo pero sus debilidades les impiden lograr la consecución de los objetivos.
Falta de motivación hacia las tareas académicas debido a la frustración que su ejecución puede provocarles.	Trabajo lento en el aula. No les gusta acudir a la escuela. No confían en que el esfuerzo pueda ser la mejor manera de superar su situación.
Baja auto-estima.	Falta de objetivos y metas. Falta de intereses. Concepción estable de su capacidad.
Percepción distorsionada de las claves sociales o inhabilidad para discriminar o interpretar las situaciones de asociaciones interpersonales.	Relaciones sociales escasas y poco positivas.
Problemas psicomotores.	Hiperactividad, hipoactividad y/o falta de coordinación.
Déficits metacognitivos.	Dificultades en la auto-regulación y el auto-control del aprendizaje.
Falta de estrategias y habilidades organizativas.	Dificultades en la organización del conocimiento, el trabajo y la planificación de actividades.
Deficientes o inexistentes estrategias académicas y habilidades de estudio.	Ineficacia en el procesamiento del aprendizaje académico.
Locus de control externo.	No-reconocimiento de su responsabilidad en el proceso de aprendizaje. Miedo al fracaso.

Hasta el momento se han expuesto las características y problemas asociados de los alumnos superdotados y de los alumnos con dificultades de aprendizaje, es ahora cuando, una vez aclarados los conceptos de partida se puede analizar la situación que la literatura nos muestra sobre los sujetos AC/DA,

para comprender qué supone esta doble excepcionalidad y hasta qué punto su estudio requiere la aproximación a uno u otro campo de investigación.

2.1.2.2. Alumnos superdotados con dificultades de aprendizaje

El fenómeno de la superdotación combinada con las dificultades de aprendizaje se manifiesta por una alta capacidad en los alumnos que no tiene un reflejo directo en el rendimiento académico e, incluso, en la realización de pruebas características de inteligencia, en las que muestran una gran variabilidad entre los subtests (Barton & Starnes, 1988; Schiff & Kaufman, 1981). Como consecuencia, el potencial no se traduce en una alta ejecución en áreas en las que ejercen su influencia directa o indirectamente las DA (Dix & Schafer, 1996).

2.1.2.2.1. *Características de los alumnos AC/DA*

Los diversos autores señalan un perfil ambivalente de estos alumnos al cumplir características de ambas excepciones (Baum, Owen & Dixon, 1991; Silverman, 1989; Yewchuk & Lupart, 1993), pero también destacan que, debido a esa combinación, presentan peculiaridades que no pueden atribuirse a una u otra sino que constituyen rasgos específicos de la condición AC/DA (Barton & Starnes, 1988).

Entre las aportaciones aparecen datos suficientes para establecer las características¹⁶ y las dificultades asociadas¹⁷ que estos alumnos pueden mostrar.

¹⁶ Aportaciones de: Baum, Owen & Dixon, 1991; Silverman, 1989; Yewchuk, 1983, 1985a; Yewchuk & Lupart, 1993.

¹⁷ Aportaciones de: Baum, Owen & Dixon, 1991; Robinson, 1999; Vespi, 1989; Yewchuk, 1985a

Se señalan a continuación aquéllas debidas a la condición de superdotación (tabla 4), las promovidas por la existencia de dificultades (tabla 5) y las que son consecuencia de la doble excepcionalidad -sin que puedan ser atribuidas a las anteriores- (tabla 6).

Tabla 4. Características y problemas asociados de los alumnos AC/DA derivados de la superdotación

CARACTERÍSTICAS	PROBLEMAS ASOCIADOS
Perfeccionismo.	Expectativas poco realistas.
Elevada habilidad para el razonamiento abstracto. Agudas destrezas de memoria viso-espacial. Insight. Buenas estrategias para la resolución de problemas. Comprensión de sistemas complejos.	Rechazan hacer los trabajos que se les piden. Frustración debido a la discrepancia entre la capacidad y la ejecución. Discrepancia entre inteligencia y habilidades psicomotoras (las cuales están menos desarrolladas).
Avanzadas estrategias de análisis y resolución de problemas, percepción de relaciones complejas entre ideas y eventos.	Pueden ser impacientes con los detalles y disgustarles la rutina. Habitualmente pueden mostrar un nivel de lenguaje escaso que impida transmitir su alto potencial. Menor desarrollo psicomotor que establece una importante discrepancia entre inteligencia y habilidad física.
Amplia variedad de intereses.	Se vuelven expertos en un tema y dominan las discusiones. Rechazo ante la repetición.
Desarrollado pensamiento crítico.	Resultan excesivamente críticos consigo mismos y los demás.
Gran profusión y fluencia verbal.	Dificultad para retener el deseo de hablar y problemas para desarrollar estrategias de escucha.
Gran sentido del humor.	Pueden resultar sarcásticos y ofender a los que les rodean.
Pueden presentar un talento.	Falta de interés hacia otras áreas.

Tabla 5. Características y problemas asociados de los alumnos AC/DA derivados de las dificultades de aprendizaje

CARACTERÍSTICAS	PROBLEMAS ASOCIADOS
Dificultades en tareas secuenciales.	Pueden presentar déficits de conocimiento.

Problemas en la memorización, cálculo y estrategias fonéticas.	Dificultades para aprender a leer. Frustración con las demandas del aula.
Discrepancia entre el rendimiento académico y las habilidades potenciales.	Ansiedad en la realización de tareas académicas, sienten que pueden hacerlo pero sus debilidades les impiden lograr la consecución de los objetivos.
Falta de motivación hacia las tareas académicas debido a la frustración que su ejecución puede provocarles.	Trabajo lento en el aula. No les gusta acudir a la escuela. No confían en que el esfuerzo pueda ser la mejor manera de superar su situación.

Tabla 6. Características y problemas asociados de los alumnos AC/DA específicos

CARACTERÍSTICAS	PROBLEMAS ASOCIADOS
Suelen ser imaginativos y creativos.	Aislamiento social (crean su "propio mundo").
Hipersensibilidad del sistema nervioso.	Hiperactividad. Distractibilidad y/o desorganización.
Locus de control interno. Locus de control externo.	Baja auto-estima: sentimientos de frustración, sienten demasiada presión hacia el aprendizaje académico. En algunos casos, para evitar los sentimientos de frustración y tensión, los alumnos tienden a desarrollar un locus de control externo con el que atribuyen los fracasos a causas ajenas. En ocasiones, lo combinan con un locus de control interno para aquellos momentos en que obtienen resultados exitosos.
Ineficiencia en habilidades psicomotoras.	Falta de coordinación.
Poseen buenas estrategias sociales pero no saben cómo utilizarlas.	Relaciones sociales pobres. Socialmente aislados.
Fuerte discrepancia entre su capacidad potencial y su ejecución.	Sentimientos de frustración. Renuncian a realizar los trabajos.
Miedo al fracaso (generalmente confían en sus capacidades pero cuando no tienen éxito se produce un conflicto entre sus expectativas de logro y su rendimiento que les lleva a mostrar este temor al fracaso).	Al tener en muchas ocasiones un locus de control interno, atribuyen sus fracasos a su capacidad, lo que favorece una renuncia al trabajo duro para evitar frustraciones.

2.1.2.2.2. Los alumnos AC/DA en el aula

Generalmente, el sujeto AC/DA presenta las dificultades de aprendizaje en áreas concretas del currículo, no obstante, su condición de alumno doblemente

excepcional hace que en el entorno académico se muestre poco receptivo y escasamente luchador (Baum & Owen, 1988). La escuela y sus actividades generan un sentimiento de ansiedad y tensión (Reis, Neu, & McGuire, 1997) que le lleva, en ocasiones, a fracasar incluso en áreas donde las dificultades no inciden de manera directa.

Esta doble excepcionalidad resulta difícil de admitir por muchos de los implicados en el mundo educativo (Whitmore & Maker, 1985), lo que favorece que estos alumnos no sean habitualmente detectados en el aula como niños superdotados con dificultades de aprendizaje. Según las aportaciones de diversos autores (Baum, 1994; Beckley, 1998; Brody & Mills, 1997), cuando un sujeto AC/DA no ha sido identificado en el aula como tal, estará escolarizado en uno de estos tres grandes grupos:

- Aquellos que han sido identificados como alumnado con superdotación cuyo bajo rendimiento es atribuido a un pobre autoconcepto, poca motivación o simplemente desinterés, sin una detección de las dificultades de aprendizaje de base, por lo que no se da una respuesta específica.

- Alumnado al que se le ha diagnosticado la dificultad de aprendizaje pero no la superdotación por un inadecuado asesoramiento y/o bajas puntuaciones en tests de inteligencia. Lo que puede, en el mejor de los casos, promover la propuesta de una respuesta educativa adecuada a sus debilidades pero no a su potencial.

- Alumnos a quienes no se les ha diagnosticado ni la superdotación ni las dificultades de aprendizaje. Aparentan habilidades medias debido al

enmascaramiento mutuo de ambas excepcionalidades. Son tratados como alumnos poco cualificados sin necesidades especiales que atender.

Estas situaciones favorecen una desatención de las peculiaridades concretas de esta población, que puede provocar que las debilidades generadas por sus dificultades vayan en aumento, mientras las capacidades potenciales asociadas a su superdotación permanecen sin desarrollarse y, con ello, perdiendo la posibilidad de mejorar (Silverman, 2002b). Así pues, resulta de vital importancia dar a conocer la existencia de estos casos, haciendo hincapié en la relevancia de una identificación temprana para atender adecuadamente sus necesidades tanto en el aula como en los demás contextos de desarrollo (Simoës, 2001; Whitmore & Maker, 1985).

2.1.3. Superdotación y déficits asociados

De forma genérica, en la denominación de alumnos doblemente excepcionales, como quedó señalado en el apartado 2.1. sobre factores internos, se incluye aquella población que presenta una combinación simultánea de dos fenómenos que se caracterizan por ser considerados contrapuestos y/o incompatibles a la hora de ofertar una respuesta educativa adaptada a los mismos (Brody & Mills, 1997; Robinson, 1999). Es decir, es una realidad compleja en la que un individuo demanda a la vez una atención centrada en un retraso y una respuesta en relación a una potencialidad. Es, por tanto, un sujeto cuyas debilidades son más graves que las presentadas por la media poblacional y cuyas potencialidades, asimismo, son mayores que las que posee la norma de referencia.

Se han comentado las cuatro grandes categorías o grupos de alumnos doblemente excepcionales que propone la literatura. Ha sido abordada la situación de uno de ellos, la de los superdotados con dificultades de aprendizaje, a continuación se presentan los demás bloques en los que destaca como punto común la existencia de déficits importantes que van a afectar de una forma determinante y profunda al desarrollo del alto potencial:

a) Sobredotación intelectual y deficiencia sensorial (Whitmore & Maker, 1985; Willard-Holt, 1999): cabe la posibilidad de que una persona presente alguna deficiencia sensorial (visual, auditiva y/o vocal) y, al mismo tiempo, posea una sobredotación intelectual reflejada como alta capacidad, talento o genialidad. En este grupo como ejemplo pueden mencionarse personajes como Helen Keller (Howell, Hewards & Swassing, 1998) o Beethoven (Gardner, 1995).

b) Sobredotación intelectual y deficiencia motriz: grupo al que pertenece toda aquella población que posee un alto potencial intelectual reflejado en cualquiera de sus formas y que, además, presenta alguna deficiencia física (Coriat, 1990) y/o fisiológica como puede ser la funcionalidad del aparato psicomotor (Whitmore & Maker, 1985; Willard-Holt, 1998). Un ejemplo claro es el científico Stephen Hawking (Howell, Hewards & Swassing, 1998), a quien se le diagnosticó una Esclerosis Lateral Amiotrófica en la adolescencia que no le ha impedido hacer grandes aportaciones al mundo de la ciencia con sus teorías sobre el Big Bang y los “agujeros negros”.

c) Superdotación intelectual y deficiencia cognitiva: los estudios realizados hablan de “sabios idiotas” (*idiot savants* -Coriat, 1990; Morelock & Feldman, 1993; Yewchuk, 1988; Yewchuk & Lupart, 1993) refiriéndose a personas que, a pesar de mostrar un CI muy bajo (oscilando entre 30 y 60) presentan una o

más habilidades excepcionales en algún área concreta. Sobre este grupo existen diversidad de planteamientos que tratan de encontrar una etiología: reacción ante una privación sensorial; habilidades relacionadas con el pensamiento concreto propio de bajos rendimientos cognitivos; habilidad compensatoria de la deficiencia; fenómeno hereditario,... (Yewchuk, 1988). Los “sabios idiotas” son objeto de estudio desde los años 20, pero habrá que esperar a 1974 para que Hill realice un vaciado de 52 investigaciones, a raíz del que propone una clasificación de esta población en siete categorías diferentes según la habilidad que caracteriza a cada grupo (Winner, 1999; Yewchuk, 1988; Yewchuk & Lupart, 1993):

1. *Cálculo de calendario*: con una habilidad excepcional para calcular la fecha exacta de cualquier día en un período extenso de años, aunque dicha habilidad se restringe únicamente a ese intervalo temporal.
2. *Habilidad artística*: con un don especial a la hora de pintar, dibujar o moldear y apreciar las cualidades de forma, tamaño y color de edificios, cuadros, esculturas,...
3. *Habilidad musical*: con dotes musicales que permiten a quien las posee reproducir obras al piano, violín,... sin poseer estudios musicales, sólo por imitación de lo que escuchan (aún habiéndolo oído una sola vez).
4. *Memorización de hechos*: capacidad excepcional para recordar historias y detalles bien de la propia vida, bien de las vidas de los demás.
5. *Habilidades matemáticas*: cálculo automático de operaciones matemáticas de todo tipo.

6. *Habilidad mecánica*: dotes técnicas que hacen del individuo un experto en restauración y rehabilitación de aparatos (relojes, radio-cassettes).
7. *Discriminación sensorial*: desarrollo superior de uno o varios sentidos (olfato, tacto, gusto, vista u oído).

Una de las teorías que más respaldo parece tener en los estudios sobre esta última población es la que propone enmarcarlos en las investigaciones sobre el autismo (Grandin, 1995), ya que se considera que es posible que esta población esté conformada por niños autistas y no con retraso mental. Algunos autores apoyan este postulado (Winner, 1999), así por ejemplo Gardner (1995) refiriéndose a la población autista dice “Estos niños a menudo muestran habilidades extraordinarias en el área musical, computacional, espacial o mecánica” (p. 42).

Junto con estas últimas aportaciones aparece en la última década una importante tendencia hacia el estudio de casos en los que se combina una alta capacidad con desórdenes de carácter psicótico (Yewchuk & Lupart, 1993), pero a la vez y con más fuerza que otras propuestas, surge y toma cuerpo el estudio sobre el Síndrome de Asperger, en el que se combinan características del autismo con un elevado potencial intelectual, aunque no de una forma tan severa como en los casos de deficiencia mental, sino como una combinación que podría incluirse en la categoría de AC/DA (Neihart, 2001).

2.2. FACTORES EXTERNOS

Entre los factores externos, destaca en las investigaciones la relevancia tanto positiva como negativa que pueden tener: las influencias ambientales, el género, la pertenencia a un entorno socio-cultural distinto al del medio de acogida y un bajo nivel socio-económico.

La razón de analizar factores externos responde a los resultados obtenidos tras diversos estudios en los que se constata que los componentes ambientales pueden afectar de forma importante al desarrollo de las altas capacidades llegando, en algunos casos, a promover su ocultamiento o, incluso, su involución (Silverman, 1996).

Como anteriormente se mencionaba, existe un acuerdo generalizado sobre la combinación entre herencia y ambiente en el surgimiento y manifestación de las altas capacidades, por ello, si efectivamente el medio externo desempeña un papel tan importante, también podrá colaborar en su estancamiento, subdesarrollo o involución, a través de unos factores contextuales no adaptados o contrarios a las necesidades del sujeto superdotado.

En la misma línea, puede apuntarse la necesidad de cuidar estos componentes y de realzar su importancia como medios válidos y manipulables en la búsqueda de un mejor y más íntegro desarrollo de los alumnos.

Por lo tanto, los siguientes apartados no sólo tienen la finalidad de recoger y contrastar una literatura elaborada sobre el tema, sino también de resaltar la importancia de controlar, en la medida en que puede hacerse, el ambiente externo y destacar el papel primordial que en este empeño tienen las familias y profesionales de la educación.

2.2.1. Influencias ambientales

La influencia de los diferentes agentes del entorno puede favorecer un bajo rendimiento en los superdotados por la escasa adecuación de los mismos a las necesidades de éste. Sin embargo, a pesar de la incidencia del ambiente social extenso en la manifestación de la alta capacidad, son la familia y la escuela las que de una forma más frecuente y profunda influyen en la respuesta que estos alumnos muestran ante las exigencias académicas que se les presentan (Tannenbaum, 1997).

2.2.1.1. La familia

A continuación, se destacan algunos de los factores del entorno familiar que la literatura identifica como causas frecuentes en la aparición de bajos rendimientos en los alumnos de alta capacidad:

- Análisis de los roles que los padres del alumno desempeñan en la disciplina familiar. Se comprueba que la forma en que éstos actúan puede favorecer una respuesta en el alumno que aparece íntimamente ligada a su rendimiento académico. De esta forma, aquellos progenitores que mantienen una actitud excesivamente permisiva pueden promover una falta de autocontrol que lleve al niño a presentar problemas de conducta importantes; los padres autoritarios, por su parte, con su forma de actuar impedirán que éste desarrolle competencias sociales en sus relaciones interpersonales y promoverán que mantenga un auto-concepto desajustado por la falta de confianza que se le

transmite sobre sus capacidades; por último, las familias caracterizadas por una disciplina democrática fomentan la maduración de sus hijos, permitiendo su conversión en adultos independientes, con una visión ajustada de sí mismos y de sus posibilidades (Colangelo & Dettman, 1983; Coriat, 1990; Delisle & Berger, 1990; Goldberg, 1965; Palacios, Marchesi & Coll, 1999; Pérez & Domínguez, 2000).

- También se han calificado como perniciosas las actitudes educativas familiares no instauradas bajo un criterio común. Son hogares en los que se orienta y controla la actividad del sujeto mediante consideraciones dispares e, incluso, contradictorias. Así, las informaciones que el niño recibe del padre son muy distintas a las que recibe de la madre (Fine & Pitts, 1980), lo que fomenta un escaso desarrollo del auto-control, el sentido de la responsabilidad y la visión objetiva de los hechos. A ello, se une el comportamiento “manipulativo” que algunos de estos sujetos desarrollan al advertir que sus figuras parentales no actúan de acuerdo a un criterio compartido, lo que le permite provocar confrontaciones oponiendo la opinión y actitudes de sus padres con el objetivo de lograr sus propios intereses (Colangelo & Dettman, 1983; Rimm, 1984).

- Otra causa que en el contexto familiar promueve la génesis del bajo rendimiento en alumnos superdotados son las actitudes negativas que algunos padres muestran hacia la escuela (Berube, 1995; Dowdall & Colangelo, 1982). Los discentes perciben en sus hogares una visión pesimista de la vida académica y de las oportunidades que ésta brinda, la información transmitida se traduce en un fuerte desinterés de los alumnos hacia el centro educativo por el convencimiento de su escasa utilidad tanto para el presente como para su proyección futura.

- Los ambientes familiares desestructurados son otra de las causas del bajo rendimiento. Diversas investigaciones apuntan una mayor frecuencia de fracasos escolares entre alumnos superdotados de matrimonios divorciados (Ghavam, 1992; Jiménez & Álvarez, 1997). Los niños de familias no desestructuradas muestran una mayor competencia académica y social que aquellos con padres divorciados (Benedet, 1972; Geffen, 1998)

- Otro punto de acuerdo entre los autores lo constituye la existencia en el hogar de una fuerte desorganización, en donde las reglas no aparecen claras y las rutinas necesarias para desarrollar la constancia y una conciencia de trabajo no han sido instituídas. El alumno trabaja en momentos dispares, sin una continuidad y sin un criterio espacio-temporal establecido (Baker, Bridger & Evans, 1998).

- Por último, destacan también las aportaciones sobre las relaciones afectivas dentro del ámbito familiar. Cuando los padres no mantienen un contacto cálido con el alumno, cuando sus relaciones se caracterizan por la inexpressión de sentimientos y la escasa comunicación, los alumnos son más propensos al abandono y rechazo de sus responsabilidades académicas (Baker, Bridges & Evans, 1998; Ghavam, 1992; Jiménez & Álvarez, 1997; Pérez & Domínguez, 2000). Asimismo, se reconoce la fuerte influencia que ejercen los procesos de identificación que los alumnos llevan a cabo respecto a las figuras paternas y maternas. De este modo, en aquellos casos en que sólo uno de los progenitores se ha desarrollado profesionalmente el alumno puede actuar de dos formas distintas: si mantiene una mejor relación con la figura que muestra la mayor competencia profesional obtendrá más altos rendimientos; por el contrario, si su identificación es con la figura que presenta un menor nivel de responsabilidad en

el ámbito familiar y escaso interés por el desarrollo profesional, con más frecuencia el sujeto tendrá peores rendimientos (Goldberg, 1965; Rimm, 1984).

2.2.1.2. La escuela

Entre los factores del ambiente escolar que promueven la aparición de bajos rendimientos académicos en los alumnos superdotados pueden destacarse:

- Las inapropiadas o inexistentes experiencias curriculares que impiden el aprendizaje de estos alumnos y la potenciación de sus altas capacidades (Baker, Bridger & Evans, 1998; Díaz, 1998; Renzulli et al, 1999). El profesorado y la escuela muestran, en general, un profundo desinterés por adecuar el currículum a las necesidades de este grupo de alumnos (Berube, 1995). De esta forma, el sujeto se encuentra ante unas experiencias académicas escasamente significativas y sin apoyos educativos adaptados con que afrontarlas (Rimm & Lowance, 1992).

- El establecimiento y realización de actividades irrelevantes con la única intención de ocupar el tiempo de la clase para no dejar a los alumnos ociosos pero sin objetivos curriculares concretos de aprendizaje (Jiménez & Álvarez, 1997), lo que favorece una actitud de desinterés en la población de alta capacidad.

- Asimismo, se destaca la incidencia de las actitudes negativas que algunos profesores mantienen hacia sus alumnos. La existencia de estas conductas promueve el establecimiento de un clima de trabajo en el aula basado en un constante control hacia el rendimiento, dando excesiva primacía a los refuerzos negativos y no tanto a los positivos; o bien basado en una total

despreocupación por las acciones y necesidades del educando (Baker, Bridger & Evans, 1998).

- Un último factor es el denominado “presión hacia la media” o disincronía social (Terrassier, 1990; 1993), por el que la conducta de profesores y compañeros hacia el niño superdotado se caracteriza por la transmisión de presiones sutiles y abiertas mediante las que se busca un rendimiento normalizado del alumno que no exceda las exigencias previstas para el grupo de referencia.

2.2.1.3. Generales

Pueden también destacarse aquellos factores contextuales que afectan tanto al ámbito familiar como escolar y que, de nuevo, favorecen el bajo rendimiento de los alumnos de alta capacidad, entre ellos están:

- La génesis de bajas expectativas hacia el alumno que llevan a que éste responda a esa percepción externa que se tiene de él y no a su potencial real (Baker, Bridger & Evans, 1998; Lee-Corbin & Evans, 1996; Whitmore, 1985); fenómeno conocido como “**efecto Pygmalión**” (Kolb & Jussim, 1993; McLeod, 1995; Murphy, Campbell & Garavan, 1999; Skakun, 1988; White & Locke, 2000).

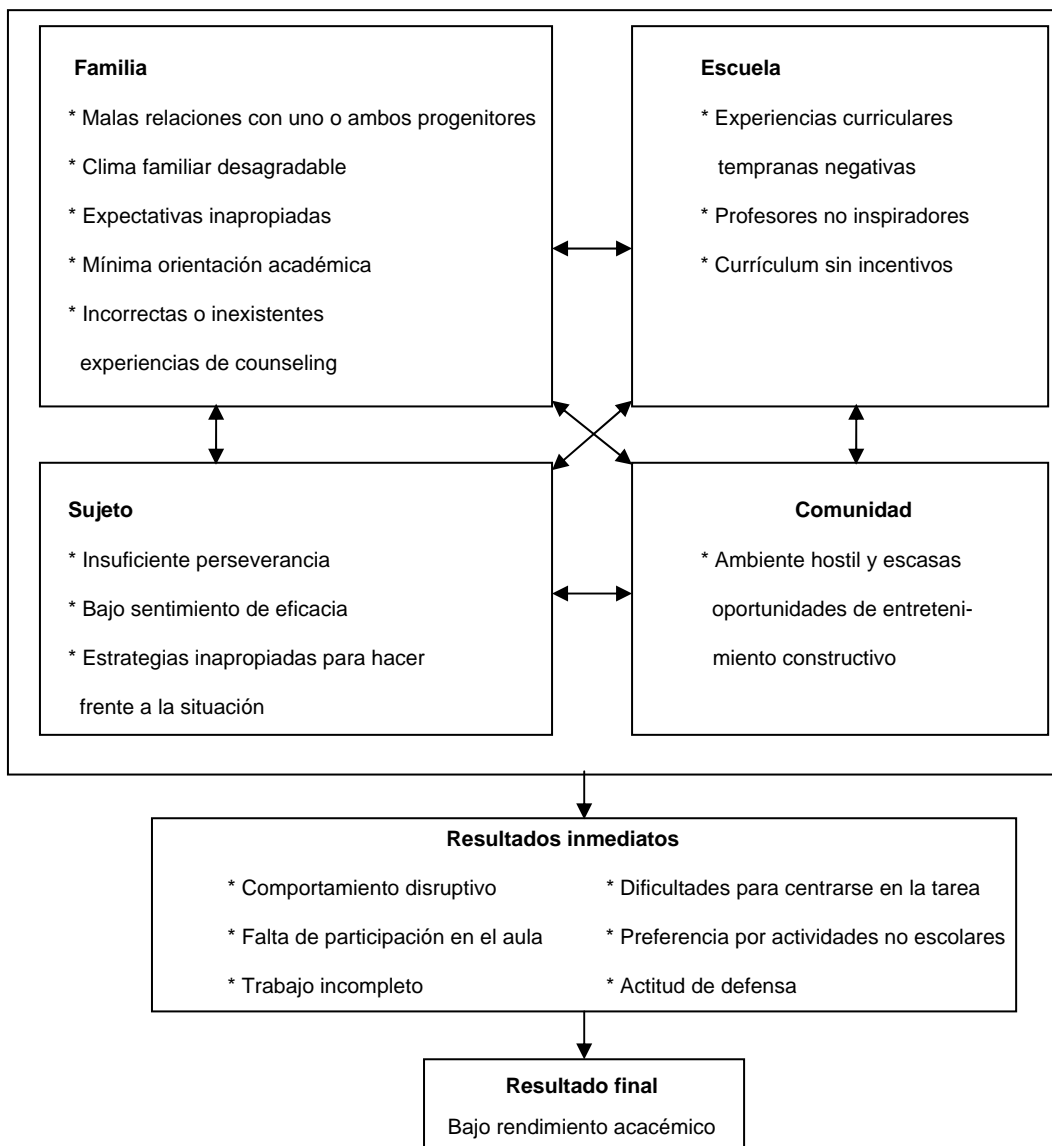
El proceso responde a una transmisión directa o indirecta (“subliminal”) de esa expectativa sobre la escasa esperanza depositada en sus capacidades que, junto con la tendencia de partida que estos sujetos presentan hacia el deterioro de su autoestima y auto-concepto (sobre todo académico), promueve la aparición de un círculo recurrente en el que el alumno no desarrolla la confianza pertinente

para superarse, mientras el ambiente le devuelve continuamente una información negativa, lo que en definitiva sólo ayuda a perpetuar su situación (Baum, Olenchak & Owen, 1998; Pérez & Domínguez, 2000; Whitmore & Maker, 1985).

- La incongruencia entre las actividades y criterios del ambiente familiar y los que rigen la vida escolar, así como una escasa comunicación entre ambos contextos (atribuyéndose uno al otro las causas del bajo rendimiento del alumno) pueden también fomentar la aparición en los sujetos superdotados del desinterés hacia las tareas escolares (Colangelo & Dettman, 1983; Fine & Pitts, 1980).

Todos estos y más factores familiares, escolares y generales favorecen, en definitiva, un bajo rendimiento académico en el sujeto tanto por su incidencia directa como por la repercusión indirecta que tienen sobre los propios alumnos, quienes tras experimentar estas situaciones acaban desarrollando actitudes de rechazo hacia el contexto escolar y eludiendo cualquier actividad que desde este ámbito se les proponga. Como resumen, se ofrece una visión en la que se aúnan estas influencias del entorno, relacionando los factores que, tras su investigación, parecen tener una mayor incidencia en el bajo rendimiento de los alumnos superdotados (diag. 9):

Diagrama 9. Factores de influencia negativa en el rendimiento académico de estudiantes de alta capacidad



(De Díaz, 1998: 113)

2.2.2. El género y la superdotación

Son muchos los autores, y afortunadamente cada vez más, los que se han preocupado por conocer las diferencias existentes entre los niños y las niñas superdotados, gracias a esos estudios se sabe que a medida que estas últimas se desarrollan van entrando en el juego de la aceptación social (Badolato, 1998; Coriat, 1990; Ziegler et al, 1998).

El hecho de incluir el género como factor externo responde a la base social del término. Lo que determina la influencia de este fenómeno en el rendimiento y manifestación de la alta capacidad en las superdotadas no es el pertenecer al sexo femenino sino el ser del género femenino (VanTassel-Baska, 1998). Es decir, los condicionantes que provocan el enmascaramiento de su alto potencial no son promovidos por los factores biológicos que orientan su desarrollo, lo son por las implicaciones que la pertenencia a este sexo supone en nuestra sociedad (Filippelli & Walberg, 1997). Así, el género femenino lleva implícitos una serie de derechos y deberes que, aunque legal y constitucionalmente son los mismos que los del resto, en la práctica resultan ser bien distintos e, incluso, discriminatorios.

Ello viene propiciado por esa visión que se tiene del género femenino: la mujer debe ser sumisa, discreta y supeditarse a los intereses de quienes la rodean (Butler-Por, 1993). En definitiva, no tiene que destacar y, por supuesto, debe estar siempre en un segundo plano. Todo ello, favorece la “involución” de las altas capacidades de las superdotadas, y no porque de forma natural se dé este proceso inverso en su desarrollo, sino porque arrastrada por esas presiones y normas sociales tácitas, la mujer se ve obligada a ocultar aquellos dones que pueden suponer un peligro para los demás y, en último término, para ella misma. Uno de los datos que mejor constatan esta realidad es el hecho de que el

ocultamiento del elevado potencial de las superdotadas se produce principalmente a medida que éstas se adentran en la adolescencia y no antes (Lupart & Pyryt, 1996; Siegle & Reis, 1998; VanTassel-Baska, 1998). La razón es sencilla, este es el momento en que la mujer comienza a tomar conciencia de su papel en la sociedad y de lo que ésta espera y pretende de ella.

Esa toma de conciencia se produce a través de los distintos medios educativos y sociales que rodean a los alumnos, principalmente la escuela, la familia y los medios de comunicación:

a) En la **escuela** generalmente, se abordan contenidos académicos en el aula que adolecen del reconocimiento de las aportaciones femeninas en diferentes ámbitos de la vida tanto cotidiana como profesional. Asimismo, los profesores reconocen centrar más su atención en los alumnos tratando de adecuar los contenidos a sus intereses, supeditando así otros temas predilectos del género femenino por considerar que es más fácil que las niñas se adapten a los gustos de los niños que al contrario (Pérez & Díaz, 1994; Pérez & Domínguez, 2000). Al mismo tiempo, el profesorado parece más sensible a la identificación en el aula del potencial de los superdotados que al de las superdotadas (Badolato, 1998).

b) En la **familia**, la educación que los hijos reciben está también impregnada por una filosofía que prima los valores masculinos frente a los femeninos. Esto supone que las niñas de alta capacidad aprendan a desempeñar un rol que les lleva a considerar sus intereses y necesidades como algo secundario y, por tanto, supeditado a los de quienes les rodean. Por el contrario, los niños aprenden a valorar sus metas por encima de las de los demás ya que, desde pequeños, adquieren una conciencia de superación y competitividad que

favorece una actuación menos dependiente de las necesidades del resto (Pérez & Domínguez, 2000).

c) Por su parte, los **medios de comunicación** desempeñan también un importante papel en la transmisión e interiorización de los valores sociales masculinos, perpetuando así la percepción que las superdotadas tienen del “deber” de adecuarse a los perfiles predeterminados para poder ser “aceptadas” en su entorno (Howell, Hewards & Swassing, 1998).

Pero, ¿cómo pueden llevar estos factores externos a las superdotadas a enmascarar su potencial?. La explicación se encuentra en el proceso de interiorización de estas influencias como valores propios que las niñas de alta capacidad adquieren gracias, principalmente, a su conciencia de pertenencia al grupo y a su necesidad de recibir la aceptación de su entorno (Coriat, 1990). En general, tanto las superdotadas como las no superdotadas otorgan un papel más importante de lo que lo hacen los niños a las consideraciones y percepciones que los agentes de su contexto tienen de ellas (básicamente por su preferencia por las relaciones interpersonales frente a la individualidad -Jiménez Fernández, 2000-), lo que genera una mayor susceptibilidad del sexo femenino para dejarse influir por la información que recibe de su entorno. De esta forma, se produce un conflicto de intereses en las superdotadas entre lo que poseen y lo que desde fuera se les pide (Hollingworth, 1931; Noble, Subotnik & Arnold, 1999) en el que, según los diferentes estudios, generalmente acaban primando las exigencias o informaciones externas (Dicket et al, 1994; Peterson & Colangelo, 1996).

En gran parte de esta población, se observa el fenómeno del “**enmascaramiento**”, entendido como aquella tendencia que muestran las niñas

de alta capacidad a ocultar sus potencialidades, es decir, a no manifestar enteramente su superdotación en el contexto en que se desarrollan.

Para un análisis más profundo de lo que supone esta situación es imprescindible indicar que el enmascaramiento puede producirse de forma más o menos consciente. Por lo tanto, pueden diferenciarse dos grupos: por un lado, el formado por aquellas alumnas que de manera **voluntaria o forzada** enmascaran su potencial (Noble, Subotnik & Arnold, 1999), ya que por razones de diverso tipo no consideran “oportuno” mostrar su alta capacidad; y por otro lado, el constituido por quienes llevan a cabo la ocultación de forma **no voluntaria** (Siegle & Reis, 1998), en las que el proceso de interiorización de valores sociales es temprano e inconsciente, lo que favorece su adecuación al estereotipo femenino desde edades prontas.

La diferencia entre ambos no resulta tan importante para el proceso de identificación en sí como para las respuestas educativas y sociales que cada una de ellas necesitará, ya que mientras unas son conscientes de su alto potencial, otras lo ocultan inconscientemente hasta el punto de no reconocer en sí mismas la existencia de una elevada capacidad.

El fenómeno del enmascaramiento puede, asimismo, darse en otras poblaciones de superdotados como, por ejemplo, los provenientes de un entorno socio-cultural distinto o los superdotados con dificultades de aprendizaje. Sin embargo, su incidencia es mucho mayor en la población de alumnas superdotadas que en cualquier otro grupo de alumnos de alta capacidad.

La literatura al respecto señala diferentes orientaciones a considerar en los contextos escolar y familiar que pueden evitar tal ocultamiento del potencial de las

superdotadas. No obstante, su complejidad es considerable si se tiene en cuenta que el proceso de enmascaramiento viene dado por estas mismas influencias externas, a las que ahora se les solicita un cambio. Entre las orientaciones pueden destacarse, por ejemplo (Badolato, 1998; Pérez & Díaz, 1994; Pérez & Domínguez, 2000; VanTassel-Baska, 1998):

a) En la **escuela**: evitar materiales didácticos de carácter sexista; mantener una expectativa semejante para niños y niñas; fomentar la independencia y el liderazgo de las alumnas; promover las mismas actividades y ofertar iguales oportunidades a unas y a otros, ya que entre otras diferencias, se constata una preferencia de los niños hacia las ciencias y de la niñas hacia las letras, principalmente a partir del segundo ciclo de educación obligatoria, lo que denota una posible influencia del ambiente en estas tendencias (Siegle & Reis, 1998); ofrecer la misma información sobre posibilidades de estudio; generar grupos de debate dirigidos por el orientador del centro para desarrollar una visión crítica y participativa de las alumnas; introducir en el currículum modelos femeninos que desempeñen profesiones no estereotipadas; etc.

b) En la **familia**: mantener expectativas altas hacia las hijas; no fomentar el uso del lenguaje sexista; equilibrar los intereses de los miembros del núcleo familiar con una representación similar de todos ellos; apoyar las iniciativas e intereses de las niñas; no confundir inteligencia con pérdida de la feminidad; mantener un contacto con el centro que promueva una visión realista de la situación y facilite la colaboración en un intento por potenciar la capacidad de las superdotadas.

2.2.3. Pertenencia a un entorno sociocultural distinto

En la actualidad, como se mencionó previamente, se ha llegado a un acuerdo tácito por el que se considera que la aparición del fenómeno de la superdotación se debe tanto a factores genéticos como ambientales (Coriat, 1990), lo que aporta un interesante punto de análisis en torno al papel de la cultura en el desarrollo de las altas capacidades.

Partiendo de la aceptación de que el superdotado posee un potencial innato de base que orienta sus inclinaciones y preferencias en uno u otro sentido, el ambiente también ejercerá su influencia en este desarrollo, ya que si desde pequeño el sujeto recibe la estimulación adecuada, podrá potenciar sus capacidades mucho más que quien no tenga iguales oportunidades. Asimismo, cuando un niño sea “entrenado” en una serie de habilidades, su actividad en ellas podrá ser más notable gracias al potencial genético pero también a ese aprendizaje llevado a cabo durante su formación (Dicket et al, 1994). A este respecto, cabe recordar las afirmaciones que a mediados del siglo pasado surgieron en torno a la capacidad más elevada de la población blanca norteamericana frente a la población negra, derivadas de los trabajos realizados por Arthur Jensen, quien en 1969 publicó un artículo en la Harvard Education Review con resultados de una investigación que “probaba” que el CI de los negros norteamericanos estaba 15 puntos por debajo del de los blancos (Coriat, 1990). Estas conclusiones se debieron a la aplicación de una misma prueba para ambos grupos.

El por qué de esas diferencias en las puntuaciones responde a variables culturales, y es que dicho instrumento contenía ejercicios en los que primaban capacidades propias de las culturas occidentales (como por ejemplo la abstracción

en tareas de matrices), frente a habilidades características de otras culturas (Butler-Por, 1993).

La razón, por tanto, es que el contenido de las pruebas referidas a la inteligencia B requieren del sujeto un bagaje y unas experiencias acorde con la cultura para la que concretamente hayan sido ideadas. Así, puede plantearse la siguiente cuestión: ¿cuáles habrían sido los resultados si las pruebas hubieran estado basadas en las potencialidades y conocimientos que promueven otros grupos?. Al responder a esta pregunta puede explicarse el motivo por el que generalmente no hay una representación igualitaria de alumnos de culturas diferentes a la mayoritaria en las poblaciones de sujetos de alta capacidad (Feiring et al, 1997), y es que “la influencia cultural inherente a los procesos de identificación es el principal responsable de la escasa cantidad de niños provenientes de grupos minoritarios [...] integrados a los programas para superdotados...” (Howell, Hewards & Swassing, 1998: 459).

Sin embargo, este fenómeno no se produce de manera fortuita, es decir, de partida no son los procesos de identificación los que impiden que los niños de culturas minoritarias apenas estén representados en la población superdotada, sino que el problema viene de antes, y es que a priori en la escuela se dan una serie de obstáculos que, según Whitmore (1985) impiden que estos alumnos pasen a ser evaluados positivamente para un posible diagnóstico principalmente por:

- a) su falta de lenguaje fluído;
- b) las expectativas estereotipadas que pueda haber hacia su grupo de referencia;

- c) el diferente bagaje cultural que el alumno posee con una estructura de conocimiento distinta y, quizás, diferentes valores sociales;
- d) y porque sus conductas suelen ser bien excesivamente pasivas, o bien disruptivas.

A esto se une la tendencia que parece mostrar el profesorado a percibir más negativamente a los alumnos culturalmente diferentes, lo que no sólo favorece un menor reconocimiento de los logros y esfuerzos de este grupo, sino que también supone la génesis de bajas expectativas hacia los mismos que desemboca, en gran parte de los casos, en el ya comentado efecto Pygmalión (Butler-Por, 1993; Kolb & Jussim, 1993; McLeod, 1995; Murphy, Campbell & Garavan, 1999; Skakun, 1988; White & Locke, 2000).

Esta situación, en ocasiones, promueve en el alumno el desarrollo de un locus de control externo, por el que atribuye sus fracasos a factores del medio, con lo que su compromiso en la tarea disminuye notablemente por la creencia de que el éxito no depende tanto de su esfuerzo como de la situación contextual. A la vez, esa creencia de la percepción negativa que los demás tienen de ellos, favorece el desarrollo de una baja autoestima y un pobre auto-concepto que también contribuyen a su escasa implicación en las tareas académicas y, como consecuencia, a su bajo rendimiento (Ford & Thomas, 1997).

En el ámbito familiar se da una tendencia a perpetuar la cultura de origen, mientras en la escuela se exige tácitamente al alumno que se integre en la mayoritaria porque es la que caracteriza al currículum escolar y, por tanto, en torno a la que giran los contenidos, objetivos y criterios de evaluación del centro. De esta forma, se le obliga a desarrollar estrategias diferentes, e incluso contradictorias, para desenvolverse en cada uno de sus contextos (Díaz, 1998).

Pero a pesar de la gran cantidad de estudios que apuntan en esta dirección, existen también esperanzadoras aportaciones que plantean la tendencia que desde el ámbito familiar muestran los progenitores hacia un compromiso constante por que el alumno obtenga un buen rendimiento, traducido en altas expectativas hacia el mismo y un gran interés por sus trabajos académicos (Ford & Thomas, 1997).

Tratando de profundizar en la explicación inicial del problema, puede postularse que éste no viene tanto generado por los obstáculos que, a pequeña escala, plantea Whitmore (1985), como por la inexistencia de planteamientos globales en las escuelas fundamentados en la denominada “Educación Intercultural”, con la que no sólo se fomentaría el respeto y la tolerancia entre culturas, sino también la potenciación de su interrelación, obteniendo un enriquecimiento mutuo y, con ello, una expresión abierta de las posibilidades y capacidades que los alumnos de grupos minoritarios poseen (Etxeberría, 1992; Marqués, 1998).

2.2.4. Desventajas socio-económicas

Las conclusiones de los diferentes estudios destacan resultados semejantes (Benedet, 1972; Borland, Schnur & Wright, 2000; Ghavam, 1992; Lee-Corbin & Evans, 1996). Y aunque, al mismo tiempo, aparecen investigaciones que no respaldan estos datos (Jiménez & Álvarez, 1997), la mayor parte de ellas señalan la relación entre un bajo rendimiento académico de los superdotados provenientes de niveles socio-económicos desfavorecidos y una menor

representación de los mismos en las experiencias llevadas a cabo con poblaciones de alta capacidad (Feiring et al, 1997; Sarouphim, 2001).

Sin embargo, en la atribución de las causas a estos efectos es donde deja de existir tal acuerdo, así mientras algunos consideran determinantes cuestiones como: la atribución que los padres hacen de unas bajas expectativas hacia los hijos; una escasa estimulación ambiental; una valoración pobre de la educación a largo término o la inexistencia de riqueza cultural en los hogares de origen (Jiménez Fernández, 2000); otros establecen variables externas a la situación, variables sociales. En concreto, se considera que las familias de estos sujetos tienen una conciencia de compromiso con su educación manteniendo altas expectativas, generando estrategias de incentivación para potenciar su implicación en las tareas escolares, desarrollando un ambiente de ayuda y asesoramiento, en definitiva, mostrando un gran interés y preocupación por los deberes académicos del alumno. Mientras que sería el medio social y, más directamente, el escolar los que promoverían la aparición del bajo rendimiento por motivos como la escasa consideración que se otorga a sus capacidades, las pocas oportunidades que la educación les brinda (ya que acceder a una formación de calidad supone, en gran parte de los casos, la disponibilidad de recursos económicos con los que sufragar los gastos), el aislamiento social que sufren estos alumnos respecto a aquellos pertenecientes a clases medias y altas, o la baja expectativa que los profesores tienden a desarrollar sobre los mismos (Borland, Schnur & Wright, 2000).

Estos resultados son apoyados por estudios en los que se plantea un perfil positivo del alumno superdotado proveniente de un medio socio-económico desfavorecido. En ellos se le atribuyen cualidades como el intentar agradar a quienes lo rodean mostrando un interés mucho mayor por cumplir con sus deberes

académicos que los pertenecientes a la cultura mayoritaria y desarrollar en sus relaciones sociales una capacidad empática superior a la de aquellos otros sujetos provenientes de estratos sociales más elevados (Coriat, 1990).

A la vez en este ámbito de investigación, existen estudios confusos que entremezclan el nivel socio-económico con la pertenencia a un entorno cultural distinto (Feiring et al , 1997; Frasier, 1993), ya que parece que, generalmente, las familias de grupos minoritarios suelen tener a la vez empleos escasamente remunerados.

Llegados a este punto, cabe hacer una anotación y es que puede apreciarse cómo la relevancia de pertenecer a otra cultura no presupone necesariamente que se den todos los obstáculos citados sino que éstos dependerán en gran medida de cuál sea el grupo cultural de referencia (IOÉ, 1995), puesto que no se percibe de la misma forma a los alumnos provenientes de culturas orientales que a los de culturas occidentales.

Tras este análisis, no parece entonces tan determinante la realidad económica del alumno como lo que socialmente supone este hecho y las oportunidades que, por consiguiente, se le ofertan.

A todo ello se unen las aportaciones de otros estudios en los que se relacionan estos dos factores externos¹⁸ con la existencia de otras variables favorecedoras o generadoras del bajo rendimiento en los alumnos superdotados. En ellos se postula que la mayor parte de los sujetos de poblaciones socio-económicamente desfavorecidas y culturalmente diferentes no manifiestan una

discrepancia entre su capacidad y su ejecución si se consideran estos factores de forma aislada, sino que su escaso éxito vendría dado por la combinación de estas causas con otros factores tanto internos como externos (Díaz, 1998).

No obstante, el hecho real es que la mayor parte de las investigaciones sobre el tema destacan esa menor representación de estos grupos en la población de superdotados, lo que apunta de nuevo a la necesidad de considerar estrategias de identificación que permitan la detección temprana de los alumnos afectados por elementos que, en un proceso diagnóstico convencional, pueden sesgar el resultado (Feiring et al , 1997; Sarouphim, 2001).

2.3. CONCLUSIONES

A lo largo de este capítulo se ha analizado la existencia de poblaciones de superdotados que no responden a los criterios y estereotipos habitualmente compartidos por los agentes sociales sobre las pautas tanto de rendimiento como de comportamiento de los sujetos de alta capacidad (Whitmore, 1985). Se han destacado las características concomitantes asociadas a la superdotación, la existencia de poblaciones de alumnos con dificultades de aprendizaje y déficits asociados, la influencia perniciosa que en ocasiones pueden tener los ambientes familiar y escolar en los resultados académicos, la presencia de sujetos de alta capacidad pertenecientes a grupos culturales minoritarios o provenientes de entornos socio-económicos desfavorecidos, así como la incidencia que el factor género puede tener en la manifestación y desarrollo de la superdotación.

¹⁸ Bajo nivel socio-económico y pertenencia a grupos culturales minoritarios.

Sin embargo, a pesar de esta diversidad de factores, el resultado final responde a un mismo patrón: el insuficiente o bajo rendimiento académico (Jiménez Fernández, 2000).

La revisión se ha realizado con la intención de destacar la necesidad de elaborar y validar instrumentos de identificación comprensivos que permitan una mejor y mayor detección de estas poblaciones para que no queden excluidas de las oportunidades educativas que por ley pueden disfrutar. A lo que se suma la necesidad no sólo de potenciar las habilidades, sino también de paliar las dificultades con respuestas curriculares adaptadas a sus peculiaridades concretas (Butler-Por, 1993).

Generalmente, uno de los problemas de base es que la existencia de estas poblaciones no es aceptada por algunos profesionales de la educación como un hecho factible: alumnos con superdotación y problemas inherentes o externos que les llevan a tener bajos rendimientos. Por el contrario, estos educadores los definen como alumnos de alta capacidad sin interés por el ámbito académico y excesivamente perezosos, o bien como alumnos sin un potencial excepcional, negando la superdotación incluso a pesar de la existencia de diagnósticos consistentes (Rimm, 1984).

A través de la investigación se demuestra que, con una respuesta adecuada, algunas de estas poblaciones pueden superar su bajo rendimiento mediante las ayudas oportunas de padres y profesores (Emerick, 1992). Pero, para ello, es necesario conocer su existencia.

Por último, es conveniente destacar que la realidad no resulta obviamente tan clara como se presenta en la teoría, lo que en la práctica debe traducirse con

cautela. A este respecto, algunos autores postulan que no es la existencia de uno solo de estos factores lo que generalmente provoca la discrepancia entre el potencial del alumno y su ejecución, sino que es la combinación de varios de ellos lo que lleva a tal efecto, así en palabras de Benedet (1972):

“Los factores que determinan el fracaso escolar de un niño son de índole muy diversa: inherentes al propio niño unos, inherentes a la familia y a la escuela otros. Es posible que un niño fracase en el colegio por causa de un único factor bien definido; sin embargo, esto no es lo más frecuente. Por lo general, cada factor aislado no suele revestir la suficiente gravedad [...] como para determinar por sí solo el fracaso escolar de un niño, lo que determina dicho fracaso suele ser la combinación de varios de estos factores, aún cuando uno de ellos haya podido jugar un papel primordial en el proceso que ha conducido al niño a la situación de fracaso” (p. 336).

Por consiguiente, el objetivo deberá ser el estudio pausado y exhaustivo de cada individuo en profundidad para conocer sus peculiaridades y poder así darle una respuesta adecuada, para lo que primero se requiere un diagnóstico previo.

Es este el motivo que nos ha llevado a realizar la validación del OEQ-II, con objeto de comprobar su valor como instrumento diagnóstico en fase de *screening* para poblaciones superdotadas, independientemente de los factores que tanto externa como internamente puedan estar afectando al desarrollo y manifestación de las altas capacidades.

2.4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Badolato, L. A. (1998). Recognizing & meeting special needs of gifted females. *Gifted Child Today* 21 (6), 32-37.
- Baker, J. A., Bridger, R. & Evans, K. (1998). Models of underachievement among gifted preadolescents: the role of personal, family, and school factors. *Gifted Child Quarterly* 42 (1), 5-15.
- Barca, A. & Porto, A. (1998): Dificultades de aprendizaje: categorías y clasificación, factores, evaluación y proceso de intervención psicopedagógica. En V. Santiuste y J. A. Beltrán: *Dificultades de Aprendizaje*. Madrid: Síntesis, 47-72.
- Barton, J. M. & Starnes, W. T. (1988). Identifying distinguishing characteristics of gifted and talented/learning disabled students. *Roeper Review* 12 (1), 23-29.
- Baum, S. & Owen, S. V. (1988). High Ability/Learning Disabled Students: How are they different?. *Gifted Child Quarterly* 32, 321-326.
- Baum, S. M., Owen, S. V. & Dixon, J. (1991). *To be gifted and learning disabled*. New York: Creative Learning Press.
- Baum, S. (1994). Gifted but learning disabled. A puzzling Paradox. En S. Baum: *Being gifted and learning disabled. From definition to practical intervention*. New York: Creative Learning Press, 17-23.
- Baum, S. M., Olenchak, F. R. & Owen, S. V. (1998). Gifted students with attention deficits: fact and/or fiction? Or, can we see the forest for the trees?. *Gifted Child Quarterly* 42 (2), 96-104.

- Beckley, D. (1998). Gifted and learning disabled: twice exceptional students. http://www.ldonline.org/ld_indepth/gt_ld/nrcqt.html, 1-4.
- Benedet, M^a J. (1972). *Aspectos cualitativos de los procesos intelectuales en los niños normal o superiormente dotados que fracasan en el colegio*. Tesis inédita. Facultad de Filosofía y Letras (sección Pedagogía). Universidad de Madrid.
- Benito Mate, Y. (coord) (1992). *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca: Amarú.
- Berube, B. N. (1995). *What educators need to know about... underachievement and gifted students*. Microficha ED 429413. Biblioteca de la Facultad de Psicología, Universidad de Alberta (Edmonton, Canadá), 3-6.
- Borland, J. H., Schnur, R. & Wright, L. (2000). Economically disadvantaged students in a school for the academically gifted: a postpositivist inquiry into individual and family adjustment. *Gifted Child Quarterly* 44 (1), 13-32.
- Breard, N. S. (1995). Exploring a different way to identify gifted African-American students. *Dissertation Abstracts International* 56 (5), 1706-A.
- Brody, L. E. & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: a review of the issues. *Journal of Learning Disabilities* 30 (3), 282-296.
- Butler-Por, N. (1993). Underachieving gifted students. En K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (eds): *International Handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon, 649-668.
- Colangelo, N. & Dettman, D. F. (1983). A review of research on parents and families of gifted children. *Exceptional Children* 50 (1), 20-27.

- Coleman, M. R. & Gallagher, J. J. (1995). State identification policies: gifted students from special populations. *Roepers Review* 17 (4), 268-275.
- Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid (2001). Resolución de 24 de Enero de 2001, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se determinan los procedimientos para orientar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual y se establecen, en su caso y con carácter excepcional, los plazos para flexibilizar el período de escolarización obligatoria de dicho alumnado. *BOC 37/01 de 13 de Febrero de 2001*.
- Coriat, A. R. (1990). *Los niños superdotados. Enfoque psicodinámico y teórico*. Barcelona: Herder.
- Crespo Sierra, M^a T. & Carbonero, M. A. (1993). Una aproximación teórica al campo de las dificultades de aprendizaje. En M. A. Carbonero (coord): *Dificultades de aprendizaje. Tendencias y orientaciones actuales en la escuela*. Valladolid: ICE de la Universidad de Valladolid, 17-39.
- Das, J. P.; Mensink, D & Mishra, R. K. (1990). Cognitive processes separating good and poor readers when IQ is covaried. *Learning and Individual Differences* 4 (2), 423-436.
- Das, J. P., Naglieri, J. A. & Kirby, J. R. (1994). *Assessment of cognitive processes. The PAS. Theory of intelligence*. Toronto: Allyn & Bacon.
- Das, J. P. (1998). *Dyslexia and reading difficulties. An interpretation for teachers*. Edmonton: University of Alberta.

- Delisle, J. R. & Berger, S. L. (1990). Underachieving gifted students. *ERIC EC E#478 ED321483* (http://www.ed.gov/database/ERIC_Digests/ed321483.html), 1-6.
- Díaz, E. I. (1998). Perceived factors influencing the academic underachievement of talented students of Puerto Rican descent. *Gifted child Quarterly* 42 (2), 105-122.
- Dicket, R. M. et al (1994). *Atypical gifted learners and their characteristics*. Microficha ED 386903. Biblioteca de la Facultad de Psicología, Universidad de Alberta (Edmonton, Canadá), 3-27.
- Dix, J. & Schafer, S. (1996). From paradox to performance. Practical strategies for identifying and teaching GT/LD students. *Gifted Child Today Magazine* 1 (19), 22-25; 28-31.
- Dixon, C., Mains, L. & Reeves, M. J. (1996). *Gifted and at risk*. Microficha ED 407824. Biblioteca de la Facultad de Psicología, Universidad de Alberta (Edmonton, Canadá), 4-37.
- Dowdall, C. B. & Colangelo, N. (1982). Underachieving gifted students: review and implications. *Gifted Child Quarterly* 26 (4), 179-184.
- Emerick, L. J. (1992). Academic underachievement among the gifted: students' perceptions of factors that reverse the pattern. *Gifted Child Quarterly* 36 (3), 140-146.
- Etxebarria Belardi, F. (1992). Interpretaciones del interculturalismo en Europa. *Actas del X Congreso Nacional de Pedagogía "Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa Unida"*. Salamanca: Provincial, 39-65.

- Fedoruk, G. & Yewchuk, C. (1986). The gifted learning disabled: identification and instruction. *Education in Canada* Winter/Hiver, 25-29.
- Feiring, C. et al (1997). Early identification of gifted minority kindergarten students in Newark, NJ. *Gifted Child Quarterly* 41 (3), 76-82.
- Filippelli, L. A. & Walberg, H. J. (1997). Childhood traits and conditions of eminent women scientists. *Gifted Child Quarterly* 41 (3), 95-103.
- Fine, M. J. & Pitts, R. (1980). Intervention with underachieving gifted children: rationale strategies. *Gifted Child Quarterly* 24 (2), 51-55.
- Ford, D. Y. & Thomas, A. (1997). Underachievement among gifted minority students: problems and promises. *ERIC EC Digest #E544*, <http://www.ericec.org/digests/e544.htm>, 1-6.
- Frasier, M. M. (1993). Issues, problems and programs in nurturing the disadvantaged and culturally different talented. En K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (eds): *International Handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon, 685-692.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Geffen, L. (1998). Recent Doctoral Dissertation research on gifted. *Roeper Review* 21 (2), 145-146.
- Ghavam, C. C. (1992). *Parent-teacher empowerment: meeting the needs of underachieving students*. Microficha ERIC ED 390543. Biblioteca de la Facultad de Psicología, Universidad de Alberta (Edmonton, Canadá) 1-24.

- Goldberg, M. L. (1965). *Research on the talented*. Nueva York: Pamphlets, Columbia University.
- González, J. A. & Núñez, J. C. (1998). *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.
- González, R. & Valle, A. (1998). Características afectivo-motivacionales de los estudiantes con dificultades de aprendizaje. En V. Santiuste & J. A. Beltrán: *Dificultades de Aprendizaje*. Madrid: Síntesis, 261-277.
- Gordon, M., Lewandowski, L. & Keiser, S. (1999). The LD label for relatively well-functioning students. A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities* 32 (6), 485-490.
- Grandin, T. (1995). *Thinking in pictures and other reports from my life with autism*. New York: Doubleday.
- Hannah, C. L. & Shore, B. M. (1995). Metacognition and high intellectual ability: insights from the study of learning-disabled gifted students. *Gifted Child Quarterly* 39 (2), 95-108.
- Hardman, M. L., Drew, C. J. & Egan, M. W. (1996). *Human Exceptionality. Society, school, and family*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hollingworth, L. S. (1923). *Special talents and defects. Their significance for education*. New York: McMillan & Co.
- Hollingworth, L. S. (1931). The child of very superior intelligence as a special problem in social adjustment. *Mental Hygiene* 15 (1), 3-16

- Howell, R. D., Heward, W. L. & Swassing, R. H. (1998). Los alumnos superdotados. En W. L. Heward: *Niños excepcionales. Una introducción a la educación especial*. Madrid: Prentice Hall, 435-481.
- Iglesias Cortizas, M^a. J. (2001). La inteligencia emocional y la superdotación. *Sobredotacao* 2 (1), 29-56.
- IOÉ, colectivo (1995). Necesidad de una educación intercultural: razones de carácter social, político y económico. En J. Ibáñez Aramayo et al: *Educación sin fronteras*. Actas del Seminario (Palma de Mallorca, 23-25 Nov. 1993). Madrid: CIDE, 35-45.
- Jiménez Fernández, C. & Álvarez González, B. (1997). Alumnos de alta capacidad y rendimiento escolar insatisfactorio. *Revista de Educación* 313, 279-295.
- Jiménez Fernández, C. (2000). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: UNED.
- Kaufmann, F., Kalbfleisch, M. L. & Castellanos, F. X. (2000). Attention Deficit Disorders and Gifted Students: What Do We Really Know?. *The National Research on the Gifted and Talented*, 13-15.
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1995). *The nature of learning disabilities. Critical elements of diagnosis and classification*. New Jersey: LEA.
- Kirk, S. A. & Chalfant, J. C. (1984). *Academic and developmental learning disabilities*. Denver: Love.
- Kolb, K. J. & Jussim, L. (1993). Teacher expectations and underachieving gifted children. *Roepers Review* 17 (1), 26-30.

- Kress, C. A. (1998). Understanding the consistently misunderstood: the “underachieving gifted” child. *Reclaiming Children and Youth* 6 (4), 204-207.
- Lee-Corbin, H. & Evans, R. (1996). Factors influencing success or underachievement of the able child. *Early Child Development and Care* 117, 133-144.
- Lloyd, L. (1999). Multi-age classes and high ability students. *Review of Educational Research* 69 (2), 187-212.
- Lupart, J. L. & Pyryt, M. C. (1996). “Hidden gifted” students: underachiever prevalence and profile. *Journal for the Education of the Gifted* 20 (1), 36-53.
- Marqués, S. (1998). Derechos humanos y educación intercultural. En X. Besalú et al (comps): *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona: Panares-Corredor, 35-42.
- McClelland, R. J. (1989). *Profiles of underachieving gifted students*. Tesis inédita. Departamento de Psicología Educativa, Universidad de Alberta (Edmonton, Canadá).
- McGuire, K. L. & Yewchuk, C. R. (1996). Use of metacognitive reading strategies by gifted learning disabled students: an exploratory study. *Journal for the Education of the Gifted* 19 (3), 293-314.
- McLeod, S. H. (1995). Pygmalion or Golem? Teacher affect and efficacy. *College Composition and Communication* 46 (3), 369-386.
- MEC (1995). Real Decreto 696/1995, de 28 de Abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. *BOE 131/95 de 2 de Junio de 1995*.

- MEC (1996). Resolución de 29 de Abril de 1996 de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. *BOE 119/96 de 16 de Mayo de 1996.*
- Mercer, C. D. (1991). *Dificultades de aprendizaje*. Vols I y II. Barcelona: Ceac.
- Moon, S. M. & Dillon, D. R. (1995). Multiple exceptionalities: a case study. *Journal for the Education of the Gifted* 18 (2), 111-130.
- Moon, T. R., Callahan, C. M. & Tomlinson, C. A. (1999). The effects of mentoring relationships on preservice teachers' attitudes toward academically diverse students. *Gifted Child Quarterly* 43 (2), 56-62.
- Moon, S. M. , Zentall, S. S., Grskovic, J. A., Hall, A. & Stornont, M. (2001). Emotional social and family characteristics of boys with AD/HD and giftedness: a comparative case study. *Journal for the Education of the Gifted* 24, 207-247.
- Morelock, M. J. & Feldman, D. H. (1993). Prodigies and savants: what they have to tell us about giftedness and human cognition. En K. A. Heller, F. J. Mönks & H. Passow (eds): *International Handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon, 161-181.
- Murphy, D., Campbell, C. & Garavan, T. N. (1999). The Pygmalion effect reconsidered: its implications for education, training and workplace learning. *Journal of European Industrial Training* 23 (4-5), 238-250.
- Neihart, M. (2001). Teaching gifted students with Asperger's Syndrome. *Perspectives in gifted education: twice-exceptional children* 2, 114-134.

- Noble, K. D., Subotnik, R. F. & Arnold, K. D. (1999). To think own self be true: a new model of female talent development. *Gifted Child Quarterly* 43 (4), 140-149.
- Palacios, J., Marchesi, A. & Coll, C. (1999). *Desarrollo psicológico y educación. Vol I: Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza .
- Pérez, L. & Díaz, O. (1994). Bajo rendimiento académico y desintegración. *Faisca, Revista de Altas Capacidades* 1, 110-129.
- Pérez Sánchez, L. F. & Domínguez Rodríguez, P. (2000). *Superdotación y adolescencia. Características y necesidades en la Comunidad de Madrid*. Madrid: CAM (Consejería de Educación: Dirección General de Promoción Educativa).
- Peterson, J. S. & Colangelo, N. (1996). Gifted achievers and underachievers: a comparison of patterns found in school files. *Journal of Counselling & Development* 74 (4), 339-407.
- Peterson, J. S. (2000). Follow-up study of one group of achievers and underachievers four years after High School graduation. *Roeper Review* 22 (4), 217-227.
- Prieto, M^a. D. (coord.) (1997). *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Málaga: Aljibe.
- Proença Esgalhado, M^a. G. (2001). Alunos sobredotados e com dificuldades de aprendizagem. *Sobredotação* 2 (1), 87-102.
- Reis, S. M., Neu, T. W. & McGuire, J. M. (1997). Case studies of high-ability students with learning disabilities who have achieved. *Exceptional Children* 63 (4), 463-479.

- Renzulli, J. S., Baum, S. M., Hébert, T. & McCluskey, K. W. (1999). Reversing underachievement through enrichment. *Reclaiming Children and Youth* 7 (4), 217-223.
- Renzulli, J. S. (2000). Intervenciones educativas para desarrollar el talento en niños. En J. A. Beltrán Llera et al (coords): *Intervención psicopedagógica y curriculum escolar*. Madrid: Pirámide, 339-367.
- Rimm, S. (1984). Underachievement... or if God had meant gifted children to run our homes, she would have created them bigger. *Gifted Child Today* 31, 26-30.
- Rimm, S. B. & Lowance, K. J. (1992). The use of subject and grade skipping for the prevention and reversal of underachievement. *Gifted Child Quarterly* 36 (2), 100-105.
- Rigo, T. G., Arehole, S. & Hayes, P. A. (1998). Central auditory processing abilities for low-achieving gifted adolescents. *The Journal of Secondary Gifted Education* 10 (1), 217-225.
- Robinson, a. & Clinkenbeard, P. R. (1998). Giftedness: an exceptionality examined. *Annual Reviews or Psychology* 49, 117-139.
- Robinson, S. M: (1999). Meeting the needs of students who have are gifted and have learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 34 (4), 195-204.
- Sánchez Manzano, E. (1997). Hacia una didáctica para la educación de los niños superdotados. *Revista Complutense de Educación* 8 (2), 57-70.
- Santiuste Bermejo, V. & Beltrán Llera, J. A. (coords) (1998). *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

- Sarouphim, K. M. (2001). DISCOVER: concurrent validity, gender differences, and identification of minority students. *Gifted Child Quarterly* 45 (2), 130-138.
- Schiff, M. M. & Kaufman, A. S. (1981). Scatter analysis of WISC-R profiles for learning disabled children with superior intelligence. *Journal of Learning Disabilities* 14 (7), 400-404.
- Shaw, S. F., Cullen, J. P., McGuire, J. M. & Brinckerhoff, L. C. (1995). Operationalizing a definition of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 28 (9), 586-597.
- Shaywitz, S. E. et al (2001). Heterogeneity within the gifted: higher IQ boys exhibit behaviors resembling boys with learning disabilities. *Gifted Child Quarterly* 45 (1), 16-23.
- Siegel, S. (1999): Issues in the definition and diagnosis of learning disabilities: a perspective on Guckenberger v. Boston University. *Journal of learning disabilities* 4 (32), 304-319.
- Siegle, D. & Reis, S. M. (1998). Gender differences in teacher and student perceptions of gifted students' ability and effort. *Gifted Child Quarterly* 42 (1), 39-47.
- Silverman, L. K. (1989). Invisible gifts, invisible handicaps. *Roeper Review* 12 (1), 37-42.
- Silverman, L. K. (1996). The emotional needs of the gifted. *AGATE: Journal of the Gifted and Talented, Education Council of the Alberta Teachers' Association* 10 (2), 2-15.

- Silverman, L. K. (en prensa). Gifted children with learning disabilities. En N. Colangelo & G. A. Davis (eds): *The Handbook of Gifted Education*. (3ª edición).
- Simoes, M^a. F. (2001). Auto-conceito em crianças com sobredotação e dificuldades de aprendizagem: Perspectivas de intervenção. *Sobredotação* 2 (2), 9-24.
- Skakun, V (1988). Integration – How can we make it work?. En D. Baine et al. *Alternative future for the education of students with severe disabilities*. Alberta: University of Alberta Printing Services, 164-171.
- Suárez Yáñez, A. (1996). *Dificultades en el aprendizaje. Un modelo de diagnóstico e intervención*. Madrid: Aula XXI.
- Swanson, H. L. (2000). Issues facing the fields of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly* 23, 37-50.
- Tannenbaum, A. J. (1997). The meaning and making of giftedness. En N. Colangelo & G. A. Davis (eds): *Handbook of gifted education*. (2ª edición). Boston: Allyn & Bacon, 27-42.
- Terrassier, J. C. (1990). La disincronía de los niños precoces. En Y. Benito Mate: *Problemática del niño superdotado*. Salamanca: Amarú, 69-74.
- Terrassier, J. C. (1993). Disincronía. En L. Pérez Sánchez (dir): *10 palabras clave en superdotados*. Navarra: Verbo Divino, 169-190.
- Thomas, M. (2000). Albert Einstein and LD: an evaluation of the evidence. *Journal of Learning Disabilities* 33(2), 149-157.

- Torgesen, J. K. & Wong, B. Y. L. (1985). *Psychological and educational perspectives on Learning Disabilities*. San Diego, CA: Academic Press.
- VanTassel-Baska, J. (1998). Girls of promise. En J. VanTassel-Baska (coord): *Excellence in educating gifted & talented learners*. (3ª edición), 129-143.
- Verdugo Alonso, M. A. (dir) (1995). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI.
- Vespi, L. (1989). *Social/emotional characteristics of gifted/learning disabled children*. Tesis inédita. Facultad de Psicología, Universidad de Alberta (Edmonton, Canadá).
- Vespi, L. & Yewchuk, C (1992). A phenomenological study of the social/emotional characteristics of gifted learning disabled children. *Journal for the Education of the Gifted* 16 (1), 55-72.
- White, S. S. & Locke, E. A. (2000). Problems with the Pygmalion effect and some proposed solutions. *Leadership Quarterly* 11(3), 389-415.
- Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, conflict and underachievement*. Boston: Allyn & Bacon.
- Whitmore, J. (1985). Nuevos retos a los métodos de identificación habituales. En J. Freeman: *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana, 115-138.
- Whitmore, J. R., & Maker, C. J. (1985). *Intellectual giftedness in disabled persons*. Rockville, MD: Aspen Publication.

- Willard-Holt, C. (1999). Dual Exceptionalities. *ERIC EC Digest #E574* (http://www.ldonline.org/ld_indepth/gt_ld/ericE574.html), 1-4.
- Winner, E. (1999). Uncommon talents: gifted children, prodigies and savants. *Scientific American Presents*, 32-37.
- Yewchuk, C. (1983). Learning disabled/gifted children: characteristic features. *The Mental Retardation and Learning Disabled Bulletin* 11, 128-133.
- Yewchuk, C. (1985a). Learning disabilities among gifted children. *Special Education in Canada* 58 (3), 95-96.
- Yewchuk, C. (1986). Gifted/learning disabled children: problems of assessment. En A. J. Cropley et al: *Giftedness: a continuum world wide challenge*. New York: Trillium Press, 40-48.
- Yewchuk, C. (1988). Idiots savants: retarded and gifted. En D. Baine et al: *Alternative futures for the education of students with severe disabilities*. Edmonton: University of Alberta Printing Services, 172-179.
- Yewchuk, C. & Lupart, J. (1993). Gifted handicapped: a desultory duality. In K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (eds). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon. 709-726.
- Yewchuk, C. (1998). Learning characteristics of gifted students: implication for instruction and guidance. *AGATE: Journal of the Gifted and Talented Education Council of the Alberta Teachers Association*, 1 (12), 4-12.

- Ziegler, A., Heller, K. A. & Stachl, S. C. (1998). Comparison of the academic motivation of average, gifted and highly gifted girls and boys. *Gifted and Talented International* 13 (2), 58-64.

3. LA TEORÍA DE LA DESINTEGRACIÓN POSITIVA DE DABROWSKI

3.1. La Desintegración Positiva

3.1.1. Niveles de desarrollo positivo

3.1.2. Dinamismos

3.1.3. El DRI

3.2. Las sobre-excitabilidades y el potencial de desarrollo

3.2.1. Tipos y manifestaciones

3.2.2. El OEQ

3.3. La teoría de Dabrowski para la superdotación

3.3.1. Investigaciones actuales

3.3.2. Nuevas posibilidades

3.3.2.1. La asincronía y la disincronía

3.4. Conclusiones

3.5. Referencias bibliográficas

3. LA TEORÍA DE LA DESINTEGRACION POSITIVA DE DABROWSKI

Kazimier Dabrowski (Lublin 1902-Warsaw 1980) fue un psicólogo y psiquiatra polaco que aportó una forma diferente de entender el desarrollo mental, sus postulados se basan en la experiencia que adquirió durante su época de psicoterapeuta y en el análisis que llevó a cabo sobre la vida de sujetos superdotados, así como de personajes famosos por sus logros, en los que estudiaba la presencia/ausencia de diferentes mecanismos que favorecían el desarrollo psicológico y, por consiguiente, la evolución hacia estadios más avanzados (Ammirato, 1987; Office of Comunity Relations, 1981).

Dabrowski (1964,1967) ofrece una nueva visión del desarrollo del individuo que trata de superar las reducciones que detecta en las teorías de la época. Así, en 1937 comienza a reflejar sus ideas en un estudio titulado *“Psychological Bases of Self-Mutilation”*. En él expone la existencia de una serie de factores básicos que al ponerse en funcionamiento generan diversas disarmonías entre las estructuras y funciones mentales; conflictos cuya finalidad es conducir al individuo al desarrollo de su psique. Pero la teoría completa no fue presentada hasta 1946, año en que Dabrowski publica *“Psychic Integration and Disintegration”* que, junto a un nuevo trabajo titulado *“The Concept of Mental Health”* en 1948 (ambos en polaco), constituyen dos de las grandes aportaciones sobre sus ideas. Sin embargo, los libros en los que de forma más exhaustiva recoge su teoría llegaron más tarde: *“Positive Disintegration”* publicado en 1964 y *“Mental Hygiene”* en 1962 (Dabrowski, Kawczak & Piechowski, 1970).

En concreto, las asunciones básicas en que se fundamenta la teoría de este autor son: por un lado, que el desarrollo mental constituye una transición desde rangos inferiores a rangos superiores de entendimiento y procesamiento

psicológico; y por otro lado, que ese desarrollo o transición no se produce a través de procesos armónicos sino que, por el contrario, responde a vivencias cargadas de tensión, conflictos internos, ansiedad e, incluso, desesperación y sufrimiento. Únicamente pueden encontrarse individuos sin una lucha interior cuando están en el nivel más primitivo de desarrollo y no presentan potencial para “evolucionar”, o bien cuando han alcanzado el nivel superior (Dabrowski, 1964).

Para la fundamentación de su teoría Dabrowski reformula e, incluso, crea la terminología al uso, con el objetivo de aclarar cómo se produce esa transición y cuáles son los estadios por los que la persona debe pasar hasta alcanzar el nivel máximo de desarrollo interno (Dumont et al, 1982).

3.1. LA DESINTEGRACIÓN POSITIVA

La desintegración positiva plantea, como se ha expuesto, la transición del individuo desde niveles inferiores a niveles superiores de desarrollo. No obstante, para dar este paso, la persona debe entrar en conflicto con los valores que fundamentan su conducta. En los primeros estadios, esta lucha aparecerá cuando el individuo tome conciencia de su tendencia innata y la compare con los valores sociales, se produce así la primera desintegración positiva. Pero a medida que el sujeto evoluciona, nuevas informaciones de contraste le permiten un replanteamiento más complejo de lo que es y lo que debería ser y, por tanto, mayores niveles de ansiedad y conflicto interno (Dabrowski, Kawczak & Piechowski, 1970). Aunque también puede darse una desintegración negativa, la cual en vez de encaminarse hacia el desarrollo, lleva a la disolución de las funciones mentales (Ammirato, 1987).

Durante la evolución a lo largo de los diferentes niveles (II, III y IV) el sujeto muestra, a raíz de la tensión interna permanente, una serie de comportamientos que pueden ser evaluados por los agentes externos como signos de nerviosismo e, incluso, psiconeurosis; sin embargo, desde la perspectiva de Dabrowski, estas reacciones externas son positivas porque suponen la objetivación del conflicto interno que está conduciendo al individuo a estadios superiores de desarrollo (Dabrowski, 1967, 1972).

3.1.1. Niveles de desarrollo positivo

Cada nivel supone una estructura de desarrollo mental distinta y única, pero directamente relacionada con las anteriores, de esta forma, la evolución del individuo no puede ser entendida como una cadena de estadios separados, sino como un continuo en el tiempo y en el espacio, puesto que se deben conocer los niveles anterior y posterior para poder determinar la posición exacta del individuo en un momento dado (Piechowski, 1975). De hecho, un individuo puede presentar a la vez características de los cinco niveles dependiendo de cómo esté siendo su paso de uno a otro (Dabrowski & Piechowski, 1977). Estos niveles de desarrollo no dependen de la edad cronológica, sino del “potencial de desarrollo” de cada individuo (Silverman, 1998b).

Concretamente, los niveles que caracterizan la propuesta de Dabrowski sobre la desintegración positiva son cinco (Dabrowski, 1964, 1967; Dabrowski, Kawczak & Piechowski, 1970; Nelson, 1989; Silverman, 1998a):

I. Integración primaria: este primer nivel de desarrollo está dominado por las tendencias innatas del individuo caracterizadas por un instinto egocéntrico que

le lleva a entender el ambiente externo como un medio para conseguir sus propios intereses y, a quienes le rodean, como meros instrumentos para alcanzar sus objetivos (Nelson, 1989). Es un nivel caracterizado por la ausencia de conflicto interno o dinamismos psicológicos que lo promuevan. El único conflicto es de naturaleza externa, generado por la búsqueda de éxito. Este hecho puede confundir al observador, quien detecta cambios en el comportamiento del individuo, sin embargo estos cambios son sólo debidos a una acomodación momentánea a la situación pero no a la tendencia de una evolución promovida de manera interna (Ammirato, 1987).

II. Desintegración uninivel: se produce aquí el primer conflicto interno del individuo, se asumen los valores sociales sobre lo que es y no es moral y se contrasta esta información con las tendencias egocéntricas que han caracterizado la conducta del sujeto hasta el momento. Pero es aún una lucha horizontal, en la que no aparece claramente una jerarquía de valores sino que se actúa de forma ambivalente respondiendo bien a tendencias innatas bien a tendencias sociales. Los intereses pasan de ser egocéntricos a responder a la norma social, el individuo comienza a buscar la aceptación de su grupo de referencia (Dabrowski, 1964).

III. Desintegración multinivel espontánea: la persona logra desarrollar una jerarquía de valores internos, de esta forma, el conflicto deja de ser horizontal para producirse de manera vertical, llevando al individuo a estándares de conducta superiores. El sujeto se siente insatisfecho con “lo que es” y se plantea “lo que debería ser”. Pero aunque el conflicto y, por tanto el desarrollo, se están generando de manera interna, no existe una conciencia clara de la situación vivida, es por ello por lo que se denomina desintegración multinivel **espontánea**.

Es en este momento cuando aparecen las primeras funciones internas complejas a las que Dabrowski denominó “dinamismos” (comentados en un posterior apartado), las cuales conforman un entramado de estrategias que el individuo pone en marcha con el objetivo de superar el conflicto y alcanzar así niveles superiores de desarrollo. Estas funciones, aunque están ya presentes en el anterior nivel, no aparecen como fuerzas de cambio internas hasta este momento. No obstante, debido a que en este estadio los valores sociales tienen aún una profunda importancia para el auto-análisis que el sujeto hace de sí mismo, los dinamismos mantienen una estructura de valores aún confusa y no plenamente jerarquizada (Dabrowski, Kawczak & Piechowski, 1970).

Asimismo, comienza a aparecer en este nivel la concienciación sobre el sentido último de la evolución interna del individuo: el “ideal de personalidad”, aunque habrá que esperar al siguiente estadio para que esta imagen sea consciente (Dabrowski, 1967).

IV. Desintegración multinivel organizada: el sujeto deja de plantearse la diferencia entre “lo que es” y “lo que debería ser” para preguntarse “lo que debería ser” y “lo que será” (Piechowski, 1978). De esta forma, asume por completo la necesidad del cambio y de la evolución, lo que a su vez le lleva a desarrollar nuevos dinamismos que van más allá en la búsqueda del “ideal de personalidad”.

La conciencia sobre este ideal es plena y el individuo acepta su compromiso en el camino hacia esa meta. Como consecuencia, la conducta del sujeto en este nivel es promovida por un sentido de responsabilidad hacia sí mismo y los demás, así como por un sentimiento altruista de entrega y superación. La jerarquía de valores pasa de ser un contraste entre las propias creencias y la sociedad cercana, a ser una lucha entre las tendencias y

asunciones internas y los valores humanos universales (Lysy & Piechowski, 1983).

V. Integración secundaria: el sujeto alcanza su pleno desarrollo positivo, auto-realizándose en el “ideal de personalidad” caracterizado por una jerarquía de valores interna que supera la limitación contextual de la cultura de origen para llegar a cotas de abstracción universales, promoviendo en el individuo un comportamiento constante de responsabilidad, bondad y altruismo hacia sí mismo y los otros (por ejemplo: Mahatma Ghandi, Teresa de Calcuta -Dabrowski, Kawczak & Piechowski, 1970-). Las tendencias instintivas características de los primeros niveles de desarrollo se superan, así como las conductas derivadas de presiones sociales externas (Nelson, 1989). No obstante, en las aportaciones teóricas de Dabrowski destaca la creencia del autor sobre la dificultad de alcanzar este nivel y la casi inexistencia de individuos que logran hacerlo, así como la idea de que muchos de ellos permanecen toda la vida en el primer nivel, la integración primaria (Dabrowski & Piechowski, 1977).

La propuesta del autor, tiene una gran relación con la de Kohlberg (1992) quien elabora una teoría sobre el desarrollo moral en la que distingue tres niveles (preconvencional, convencional y postconvencional) subdivididos en dos estadios cada uno. Entre ambas, se aprecia un fuerte paralelismo incluso en las evoluciones de un estadio a otro, las cuales establecen el punto de corte entre los mismos. El objetivo es compartido: la adquisición y manifestación de unos principios éticos universales, aunque existen dos diferencias de base claras entre ellos:

- Por un lado, mientras Dabrowski realiza su investigación en adultos (1967), Kohlberg (1992) plantea el estudio desde los primeros años del desarrollo humano.
- Por otro lado, el hecho de realizar el estudio con dos poblaciones muy distantes en edad favorece una perspectiva diferente. De esta forma, el primero plantea un fin de perfección interna “desligado” en sus análisis del ámbito social mientras el segundo, al integrar en sus estudios a poblaciones jóvenes, combina esta evolución interna del individuo con la necesaria adaptación de éste a su contexto y su cultura.

3.1.2. Dinamismos

Como ya se comentó anteriormente, en la teoría de Dabrowski existen unas características o funciones de la personalidad en cada nivel de desarrollo denominadas dinamismos. Estos son definidos como “rasgos disposicionales intra-psíquicos que favorecen el desarrollo” (Dabrowski & Piechowski, 1977:37). Los dinamismos son emociones complejas superiores y constituyen los aspectos cognitivo-emocionales de cada nivel de desarrollo. Así, dependiendo del nivel en el que se encuentre el sujeto pueden observarse en él diferentes dinamismos. De manera que, aunque la teoría aparece claramente subdividida en momentos y fuerzas, en la realidad se plasma como un cúmulo de tendencias, conflictos y evoluciones.

A continuación, se presenta una definición de cada uno de los dinamismos en las que también podrán apreciarse paralelismos con la propuesta de Kohlberg (1992).

Aunque en la clasificación se distingue el momento de su aparición (en cada estadio), ello no supone que se den solamente en ese intervalo, sino que algunos permanecen presentes en el proceso de desintegración positiva durante más de un nivel (Ammirato, 1987; Dabrowski, Kawczak & Piechowski, 1970; Dabrowski & Piechowski, 1977):

NIVEL I:

En la personalidad característica de este primer estadio no existen dinamismos de desarrollo, pueden existir algunos conceptos de niveles superiores pero de forma inconsistente. Los dinamismos de no-desarrollo que aparecen en este momento son el conflicto externo y la sintonía temperamental.

a) *Conflicto externo*: es el conflicto que se produce con el resto del grupo cuando el sujeto no se siente responsable de sus acciones. Se actúa bajo una total desconsideración hacia los otros.

b) *Sintonía temperamental*: es la sintonía que el sujeto expresa en determinadas ocasiones cuando comparte con otros individuos actividades de grupo, no obstante estas acciones no suponen su implicación emocional.

NIVEL II:

Los dinamismos básicos que caracterizan el conflicto que el individuo comienza a sentir en la desintegración uninivel son la ambivalencia, la

ambitendencia, la susceptibilidad hacia la influencia externa, la identificación y el conflicto interno (sigue estando también presente el conflicto externo).

a) *Ambivalencia*: es la coexistencia de sentimientos contrarios, ya que el individuo otorga la misma importancia a sus motivaciones internas que a las motivaciones sociales.

b) *Ambitendencia*: derivada de la ambivalencia, se muestra en la conducta cambiante del individuo, ajustada en ocasiones a sus intereses y, en otras, a los intereses del grupo.

c) *Susceptibilidad hacia la influencia externa*: es la sensibilidad del individuo hacia las consideraciones que el grupo hace de él y su conducta. Hay un sentimiento de inferioridad frente a los demás y una necesidad de adecuarse a la norma. Este dinamismo es también denominado “segundo factor”.

d) *Identificación*: se da una identificación con la imagen de otra persona, se busca así un ideal social externo que no responde a nuestra realidad interna.

e) *Conflicto interno*: denota el comienzo de la jerarquización de valores. Este dinamismo permite el posterior desarrollo del conflicto de la desintegración multinivel.

f) *Conflicto externo*: quedan aún reminiscencias del conflicto externo aunque ya no se presenta de una forma tan evidente como en el primer nivel.

NIVEL III:

El medio psíquico interno (lo que Dabrowski denominaba *Inner Psychic Milieu* -1964) aparece ya estructurado de manera jerárquica. Los dinamismos que lo caracterizan entran, en ocasiones, en conflicto entre sí, favoreciendo la aparición de una distinción clara en el individuo entre “lo que es” y “lo que debería ser”.

Los principales dinamismos presentes en este nivel son: la jerarquización, la disatisfacción con uno mismo, la inferioridad hacia uno mismo, la sorpresa e incredulidad sobre uno mismo, los sentimientos de vergüenza y culpa, el desajuste positivo, la empatía y el conflicto interno.

a) *La jerarquización*: representa la evaluación, comprensión y reconocimiento de niveles de experiencia superiores e inferiores. Supone el comienzo del análisis de las situaciones para su organización en una secuencia jerarquizada.

b) *Insatisfacción con uno mismo*: se manifiesta como frustración y enfado hacia sí mismo por lo que uno es. Hay fuertes sentimientos de descontento con las propias actitudes, creencias y comportamientos. Con este dinamismo emerge el potencial del cambio y desarrollo acelerados.

c) *Inferioridad hacia uno mismo*: el sujeto toma conciencia de la diferencia entre su actual nivel de desarrollo y el nivel que puede alcanzar, por la sensación de no estar cumpliendo con las creencias que emergen en el nuevo nivel.

d) *La sorpresa e incredulidad sobre uno mismo*: son sentimientos hacia las actitudes propias y las de los demás. Es el dinamismo que permite establecer una conciencia crítica de sí mismo.

e) *Sentimientos de vergüenza y culpa*: se producen por la sensación de no estar cumpliendo con los criterios internos de moralidad.

f) *Desajuste positivo*: es la manifestación de la protesta interna del sujeto hacia el medio social. Hay un rechazo de los estándares sociales, gracias a la génesis de un pensamiento independiente.

g) *Empatía*: este dinamismo representa la habilidad de compartir con otros sus emociones y necesidades. Hay un sentimiento de comunalidad con los demás y se desarrolla la habilidad para comprenderlos.

h) *Conflicto interno*: es el dinamismo más importante en este nivel, ya que caracteriza al resto de funciones expuestas porque todas ellas suponen un conflicto interno del sujeto.

NIVEL IV:

Los dinamismos aquí permiten el paso desde el conflicto interno hacia el ajuste del sujeto a su "ideal de personalidad" (fin último de su desarrollo). El individuo busca alcanzar valores morales y sociales de carácter universal. Se resumen aquí: conciencia de sujeto-objeto en uno mismo, tercer factor (o elección consciente), auto-conocimiento, auto-control, transformación psíquica interna, auto-educación, auto-psicoterapia, responsabilidad, autenticidad, autonomía y empatía.

a) *Conciencia de sujeto-objeto en uno mismo*: es la habilidad de mirarse a sí mismo como un observador externo y verse como objeto. Su función básica reside en la auto-comprensión y la evaluación crítica de sí mismo.

b) *Tercer factor (o elección consciente)*: es el dinamismo de la discriminación. El sujeto decide qué elementos de su ambiente son positivos y adecuados para el desarrollo y cuáles no. Es el generador de la jerarquía autónoma de valores del individuo, por lo tanto, es el dinamismo que pone en marcha el “factor autónomo”¹⁹.

c) *Auto-conocimiento*: se da una conciencia tanto de lo que el individuo es, como del momento de desarrollo en que se encuentra y hacia dónde se dirige.

d) *Auto-control*: supone la intención de otorgar unidad y orden al propio desarrollo.

e) *Transformación psíquica interna*: es el proceso por el que las experiencias y eventos pasados son evaluados para aumentar y mejorar los rasgos de personalidad futuros.

f) *Auto-educación*: supone el establecimiento por parte del sujeto de un programa sistemático de crecimiento personal.

g) *Auto-psicoterapia*: es la auto-dirección del comportamiento para evitar la aparición de problemas psicológicos.

Los dinamismos de responsabilidad, autenticidad, autonomía y empatía están entre el nivel IV y el V.

h) *Responsabilidad*: hacia uno mismo y hacia los demás, es la aparición de la tendencia altruista en el comportamiento del sujeto.

i) *Autenticidad*: producida cuando las creencias internas y las acciones externas son coherentes. Este dinamismo evoluciona desde la conciencia de la

¹⁹ Constituye uno de los componentes del “potencial de desarrollo”, analizados en el apartado 3.2.

armonía interna, hacia la comprensión de la relación entre lo que supone uno mismo y lo que suponen los demás.

j) *Autonomía*: es una dinámica de libertad interna. Permite el pensamiento independiente del sujeto frente a la opinión social y la influencia externa, así como frente a las tendencias de dinamismos inferiores en la escala del desarrollo positivo.

k) *Empatía*: en este nivel, la empatía supone el deseo de ayudar a los demás en sus crisis y su proceso de evolución hacia niveles superiores de desarrollo.

NIVEL V:

El nivel de integración secundaria es el “auto-conocimiento, auto-elección y auto-afirmación de la estructura cuyo dinamismo dominante es el ideal de personalidad” (Dabrowski & Piechowski, 1977: 29).

a) *Ideal de personalidad*: supone la síntesis y fusión del sujeto con los valores humanos universales. El objetivo que caracteriza al “ideal de personalidad” es la consecución de la perfección interna.

3.1.3. EI DRI

El DRI fue elaborado por Gage, Morse & Piechowski en 1981 con objeto de identificar el nivel de desarrollo en el proceso de desintegración positiva alcanzado por un sujeto en un momento dado.

Consta de seis preguntas abiertas a las que el sujeto responde en un espacio limitado de un folio por cada una. Para corregirlo es necesario entrenar a dos personas que separadamente valoren las respuestas, para lo que deben considerar cuestiones como: la susceptibilidad frente a la influencia externa, el conflicto personal, la disatisfacción hacia uno mismo, etc. Se trata, por tanto, de dilucidar el nivel de desarrollo del sujeto a través de un análisis de los dinamismos que expresa al responder a los interrogantes del DRI.

Tras la corrección por separado de cada cuestionario, se hace una puesta en común. De este modo, en aquellos casos en los que ambos profesionales discrepen, se establece un proceso de acuerdo por el que deben llegar a determinar una única valoración para cada ítem, o bien se acude a un tercer experto que decide entre ambas puntuaciones (Manzanero, 1985).

En instrucciones previas se solicita a los sujetos contestar abierta y honestamente a las preguntas formuladas, sin restricciones de tiempo (Ammirato, 1987). Concretamente, las cuestiones planteadas son (Silverman, 1983):

1. Piensa en momentos en los que te has sentido fuertemente afectado por lo que otros pensaban de tí o cuando te has comparado en algo con otros.
2. Piensa en aquellas cuestiones que te causan fuertes dudas internas, que te frustran, y que quizás te hacen sentir ansiedad o depresión. Los problemas deben ser limitados a luchas internas (por ejemplo, filosóficas, sexuales, emocionales) no conflictos que primariamente son externos (por ejemplo, un problema puramente económico).

3. Nombra momentos en los que te hayas sentido mal, creyendo no merecer nada. Posiblemente te sentías frustrado porque algo interno te faltaba (habilidades, estrategias, talentos, cualidades personales, etc.).
4. Considera aquellas situaciones que te hayan hecho sentir frustración o enfado hacia tí mismo. Han podido ser sobre algo que hiciste y después rechazaste, o sobre algo que sentías que debías haber hecho pero no hiciste. Asimismo, cita aquellos momentos en que podrías haberte rebelado contra tí por haber sentido de una determinada manera o por haber dejado de sentir algo que era correcto.
5. Piensa si ha habido algunos momentos en que hayas intentado parar y analizarte a tí mismo objetivamente. Si lo has hecho, ¿sobre qué cosas reflexionabas?.
6. Piensa en el “ideal de tí mismo” y en aquellas cualidades que creas que sean las mejores para una vida ideal. ¿Qué atributos o cualidades desearías más tener?

Mediante la aplicación del DRI se comprueba cómo los sujetos presentan, de forma simultánea, diversos dinamismos. Se determina la situación del sujeto en el proceso de la desintegración positiva contrastando las respuestas y observando cuál es la tendencia evolutiva de cada individuo (Dabrowski & Piechowski, 1977).

3.2. LAS SOBRE-EXCITABILIDADES Y EL POTENCIAL DE DESARROLLO

Se ha expuesto cómo el desarrollo mental del individuo se produce a través de cinco estadios evolutivos. Para llevar a cabo esa **desintegración positiva** el individuo dispone de un potencial de partida que Dabrowski (1964) denomina el “potencial de desarrollo” (*developmental potential*).

El “potencial de desarrollo” lo forman tres componentes básicos: herencia, ambiente y un factor autónomo (Dabrowski, Kawczak & Piechowski, 1970; Silverman, 1998a). La herencia responde a unas capacidades de partida de las que el sujeto dispone denominadas “sobre-excitabilidades” (*over-excitabilities*); el segundo elemento lo constituyen las posibilidades que el medio otorga al individuo para que lleve a cabo esa evolución y, por último, el factor autónomo hace referencia a la conciencia y auto-dirección que el individuo presenta hacia un desarrollo propio (Ammirato, 1987), que aparece claramente en el sujeto en el cuarto nivel, representado por el dinamismo denominado “tercer factor” o “elección consciente”.

Por tanto, es uno el factor externo y dos los factores internos que promueven la desintegración positiva en el sujeto. Es un modelo que, entre los comentados en el primer capítulo (punto 1.2.), podría incluirse en los socioculturales, pero con una gran relevancia de los componentes intraindividuales: factor autónomo y sobre-excitabilidades, que a continuación se explican.

El primero viene definido por la conciencia del sujeto sobre sus posibilidades, las posibilidades que otorga el ambiente y cómo ambas pueden

combinarse; es decir, es el factor que rige la conducta de acuerdo con los valores dominantes del sujeto. Por su parte, las sobre-excitabilidades (del término polaco *nadpobudliwosc* traducido al inglés como *over-excitabilities* -OEs²⁰), determinan el potencial innato que el individuo posee para alcanzar los distintos niveles de desarrollo (Silverman, 1998b). Así pues, dependiendo del grado en que se den estas intensidades y la forma en que el sujeto logre desarrollarlas y ajustarlas al medio a través del factor autónomo, podrá alcanzar niveles inferiores o superiores en el proceso de desintegración positiva.

Ambos son componentes psicológicos, por lo que en la investigación sobre la aplicación práctica de la teoría que se expone en el segundo bloque de este trabajo, y que aparece centrada en el estudio de las sobre-excitabilidades, se comprobará hasta qué punto la manifestación de las mismas correlaciona con factores de personalidad.

3.2.1. Tipos y manifestaciones

Existen cinco tipos de sobre-excitabilidades psíquicas propuestas en la teoría de Dabrowski (1967): psicomotora, emocional, intelectual, sensitiva e imaginativa. Al constituir rasgos internos del sujeto que determinan una importante parte del “potencial de desarrollo”, su medición puede ayudar a conocer la expectativa sobre el proceso de desintegración positiva del individuo (Piechowski, 1979; Silverman, 1998b).

²⁰ En ocasiones se hará alusión al término sobre-excitabilidades mediante esta abreviatura, para una lectura más cómoda del documento.

Para comprender la importancia de cada una de ellas, se explican más detenidamente a continuación y se ofrece un breve resumen en la tabla 7 (Dabrowski & Piechowski, 1977; Piechowski, 1986):

Psicomotora: aparece como una función desinhibidora del exceso de energía física, o simplemente como una externalización de la excitabilidad del sistema neuro-muscular. Esta capacidad permite traducir en respuestas psicomotoras algunas de las tensiones emocionales que el individuo sufre como consecuencia del conflicto interno. Así, cuanto mayor es el potencial de desarrollo del sujeto, mayor es la probabilidad de sufrir estos conflictos internos y, por tanto, más susceptible de observación será la tensión manifestada a través de la conducta psicomotora.

Sensitiva: es la capacidad para disfrutar de los placeres sensoriales. También en esta sobre-excitabilidad podemos encontrar la transferencia de los conflictos emocionales internos, principalmente a través de una sobre-reacción ante algunos estímulos.

Imaginativa: en su forma más pura la sobre-excitabilidad imaginativa se manifiesta a través de la asociación de imágenes e impresiones, una gran inventiva y la utilización de la imagen y la metáfora en la expresión oral. En su forma menos pura puede verse representada en los sueños, pesadillas, mezcla de realidad y fantasía o miedo ante lo desconocido.

Intelectual: esta sobre-excitabilidad se traduce en la necesidad que presenta el individuo de “saber”, cuestionándose todo lo que le rodea, preocupado por los problemas teóricos y formulándose preguntas sobre temas complejos.

Emocional: es la capacidad del individuo para experimentar relaciones emocionales y sentimientos. Puede manifestarse a través del acercamiento y la dependencia de personas, animales, objetos o cosas. Su vivencia no tiene valor si no va unida a la relación con algo externo que no sea el propio sujeto y su comportamiento, puesto que en este último caso la sobre-excitabilidad emocional perdería su sentido de función psíquica compleja para convertirse en una expresión observable de un estado de ánimo del individuo temporal o permanente.

**Tabla 7. Formas y expresiones de las sobre-excitabilidades
psíquicas**

SOBRE-EXCITABILIDADES	EXPRESIONES
Psicomotora	<p>Altos niveles de energía física: habla rápida, marcado entusiasmo, juegos y deportes de velocidad, comportamiento delictivo.</p> <p>Expresión psicomotora de la tensión emocional: acciones impulsivas, hábitos nerviosos (tics, morderse las uñas,...), habla compulsiva.</p>
Sensitiva	<p>Placer sensorial: vista, oído, tacto, olfato y gusto.</p> <p>Expresión sensorial de la tensión emocional: reacciones físicas adversas, comportamiento sexual intenso, conductas delictivas.</p>
Intelectual	<p>Intensa actividad mental: persistencia y gusto por el cuestionamiento y la resolución de problemas.</p> <p>Aprendizaje: curiosidad, concentración, capacidad para mantener un esfuerzo intelectual duradero, gusto por la lectura.</p> <p>Pensamiento reflexivo y teórico: pensar sobre el acto de pensar, introspección, preocupación por ciertos problemas, razonamiento y desarrollo de una jerarquía de valores, integración conceptual e intuitiva.</p>
Imaginativa	<p>Desarrollo libre de la imaginación: juegos, ideas, ilusiones, pensamiento mágico y animístico, percepción poética y dramática, baja tolerancia frente al aburrimiento.</p> <p>Imaginación espontánea como expresión de la tensión emocional: mezcla de verdad y ficción, sueños, visualización de eventos, miedo a lo desconocido.</p>
Emocional	<p>Expresiones somáticas: palpitaciones, dolores y tensión en el estómago.</p> <p>Emociones intensas: sentimientos positivos y negativos, emociones complejas, empatía en la comprensión de los sentimientos de los otros.</p> <p>Inhibición: timidez, introversión.</p> <p>Memoria afectiva.</p> <p>Preocupación por la muerte.</p> <p>Miedo y ansiedad.</p> <p>Sentimientos de culpa.</p> <p>Tendencias depresivas y suicidas.</p> <p>Capacidad para el compromiso y relaciones sociales: necesidad de protección, dificultad para ajustarse a los nuevos ambientes, soledad, preocupación por los demás, amor hacia los animales.</p> <p>Sentimientos hacia uno mismo: auto-evaluación, sentimientos de inadecuación e inferioridad.</p>

(De: Piechowski, 1986: 192)

La manifestación de las OEs, según la teoría de Dabrowski (1964), depende del nivel en que se encuentre el sujeto. El autor considera que, por ejemplo, en el nivel de integración primaria, un individuo mostrará unas

intensidades poco notables y, en caso de tener alguna sobre-excitabilidad desarrollada, ésta será la psicomotora o la sensitiva. Otros autores que han seguido la teoría de Dabrowski señalan que la importancia de la psicomotora y la sensitiva es la misma que la del resto de las OEs, puesto que su desarrollo se encuentra, de alguna forma, unido a una mayor capacidad del individuo para evolucionar, lo que las otorga el mismo valor que a las demás (Piechowski, 2002²¹).

Las sobre-excitabilidades pueden tener tanto efectos positivos como negativos. Así, un niño puede haber nacido con abundante energía, sentidos muy desarrollados, una imaginación vívida, un insaciable placer por el aprendizaje y una capacidad inusual de responsabilizarse y cuidar de los demás. Sin embargo, esto también puede presentar manifestaciones negativas como son: una inhabilidad para estar quieto, intolerancia hacia los sonidos fuertes, una imaginación desbordante, una sensibilidad emocional excesiva y un interés intelectual que le impida dirigir su atención hacia otros estímulos (Silverman, en prensa).

Además de la diferenciación por tipos, otra categorización que puede hacerse dentro de las OEs es su manifestación según los niveles en el proceso de desintegración positiva. De este modo, pueden encontrarse diferentes externalizaciones de cada sobre-excitabilidad dependiendo del estadio de desarrollo en que se encuentre el sujeto en su evolución (Dabrowski & Piechowski, 1977).

La sobre-excitabilidad que recibe más importancia en la teoría de Dabrowski es la emocional (Silverman, 1998b), lo que se hace más evidente si se

²¹ Conversación con Michael. M. Piechowski el 24 de Mayo de 2002 en el Gifted Development Center

analiza detenidamente el fin último que persigue el desarrollo humano en sus postulados: un “ideal de personalidad” regido por la bondad y el altruismo (Dabrowski, Kawzack & Piechowski, 1970). Esto ha tenido una fuerte repercusión en la aplicación de la teoría al mundo de la superdotación, ya que han sido publicados diversos artículos en los que el hilo conductor lo constituía la OE emocional, considerando que ésta es, en ocasiones, incluso más intensa que la intelectual (Miller, Silverman & Falk, 1994; Piechowski, 1980, 1997a, 1997b; Silverman, 1996) a la hora de determinar la alta capacidad en un sujeto.

No obstante, es la combinación de todas ellas la que puede realmente indicar la verdadera existencia de una sobredotación en el individuo, lo que a su vez da la pista sobre nuevas posibilidades en el proceso de identificación de esta población frente a los métodos tradicionales empleados hasta la fecha (Piechowski, 1979).

3.2.2. EI OEQ

El OEQ es el instrumento que ha tenido una mayor repercusión en el campo de estudio que combina la teoría dabrowskiana con la superdotación. Su primera versión compuesta por 41 preguntas abiertas fue elaborada en 1979 para la realización de una Tesis Doctoral desarrollada por Lysy. Una nueva versión se publica en 1983, a raíz de los resultados obtenidos por Lysy en colaboración con Piechowski, en los que se halló una escasa capacidad discriminante de algunos de los ítems propuestos en una primera fase (Ackerman, 1993).

de Denver (Colorado, EEUU).

Es en este año 1983 cuando, de acuerdo a los resultados obtenidos tras las investigaciones realizadas, el OEQ (anexo I) puede ya considerarse un instrumento validado (Manzanero, 1985).

Esta última versión estaba compuesta por 21 preguntas abiertas en las que se dejaba al sujeto un espacio aproximado de medio folio para responder. De nuevo, al igual que en el DRI, se solicitaba al individuo sinceridad a la hora de contestar a las diversas cuestiones sin límite de tiempo. Para la corrección los profesionales debían ser, también, al menos dos y conocer la teoría de Dabrowski (Falk, Piechowski & Lind, 1994).

En este caso, se analizaban las respuestas de los individuos tratando de buscar manifestaciones de las OEs. Aunque algunas de las preguntas tenían la intención de recoger información sobre determinadas sobre-excitabilidades, se daban ocasiones en que el sujeto respondía a una de ellas haciendo referencia a otras, esta información debía ser igualmente computada, ya que denotaba la mayor existencia de determinadas OEs frente a otras. En caso de discrepancia, la resolución era también por consenso mutuo o bien acudiendo a un tercer profesional (Lysy & Piechowski, 1983).

En la actualidad, se ha elaborado una nueva versión debido a los problemas que suponía la adecuada corrección del instrumento. Asimismo, uno de los autores del anterior OEQ²², reconoce que otro de los grandes defectos del anterior instrumento era la falta de ítems que pudieran dar pistas acerca de las

²² Michael M. Piechowski.

sobre-excitabilidades psicomotora y sensitiva que, por consiguiente, siempre obtenían puntuaciones por debajo de las demás²³.

El nuevo OEQ-II ha sido confeccionado por Falk, Miller, Silverman & Piechowski en 1999 (anexo II). Consta de cincuenta frases que el individuo debe valorar en una escala tipo Likert, considerando en qué grado cada una de ellas responde a su manera real de comportarse (y no ideal). Tampoco en esta versión existe límite de tiempo y se solicita una absoluta sinceridad por parte de los sujetos.

Tanto sobre el DRI como sobre el OEQ se han llevado a cabo diversas investigaciones, muchas de ellas combinando la utilización de ambos (Ackerman, 1993; Ammirato, 1987; Bouchet & Falk, 2001; Brennan, 1986; Gallagher, 1983; Lysy & Piechowski, 1983; Manzanero, 1985; Miller, 1985; Piechowski, Falk & Silverman, 1989). No obstante, debido a que lo que se pretende investigar en el presente trabajo es la validez del OEQ-II como prueba de diagnóstico, en el siguiente apartado se realizará un somero resumen sobre las investigaciones que, basándose en los postulados dabrowskianos, han aportado nuevas informaciones al ámbito de la superdotación y, concretamente, aquellas que han utilizado como instrumento básico el OEQ (en la versión de 1983 o en la actual de 1999).

²³ Los autores del actual OEQ-II consideran que esta nueva prueba puede mostrar si realmente la manifestación de las sobre-excitabilidades psicomotora y sensitiva siempre está por debajo de las demás o si era, efectivamente, un error del instrumento.

3.3. LA TEORÍA DE DABROWSKI PARA LA SUPERDOTACIÓN

La teoría de la Desintegración Positiva comenzó a tomar relevancia para algunos estudiosos de la superdotación a partir de la publicación en 1979 del libro *“New Voices in Counseling the Gifted”* (Colangelo & Zaffran, 1979). La mayor contribución aparece en los capítulos 2 y 11. En el primero de ellos, Piechowski (1979) hace una defensa de las OEs como indicadores adecuados de la superdotación frente a la relatividad de los tests de inteligencia y otros métodos de identificación. Por su parte, Ougburn-Colangelo (1979) aporta en el capítulo 11 una interesante visión sobre cómo puede aplicarse la teoría a la orientación de superdotados (Nelson, 1989). A partir de este momento, la inmersión de la teoría de Dabrowski en las altas capacidades continúa afianzándose hasta convertirse en un campo de investigación sistemática, ampliamente desarrollado sobre todo en el ámbito anglo-sajón. A lo que se suma el interés por la muestra empleada por Dabrowski en sus investigaciones, ya que el autor basa su teoría en la experiencia clínica adquirida mediante el trabajo con sujetos adolescentes, adultos creativos y adultos superdotados, así como en el análisis de las biografías de personalidades eminentes (Silverman, 1993a, 1998b).

Todo ello lleva a plantearse la utilización de su teoría en el campo de la superdotación y, especialmente, el uso de las sobre-excitabilidades como posibles indicadores de las altas capacidades (Ackerman, 1993; O'Connor, 2002).

Aunque se han desarrollado diversas investigaciones y los datos parecen ir en la misma línea, existen algunas conclusiones que no son congruentes con los resultados generales. La nueva opción del OEQ-II es, para los estudiosos del campo, una posibilidad de validar la teoría y reafirmar su importancia en el ámbito de las altas capacidades (Bouchet & Falk, 2001).

3.3.1. Investigaciones actuales

El interés surgido por los planteamientos de la teoría dabrowskiana responde a un creciente compromiso con el proceso de identificación de la población superdotada, superando las medidas del Cociente Intelectual para descubrir informaciones que nos permiten conocer los rasgos de personalidad y conducta de las poblaciones con altas capacidades (Nelson, 1989). Asimismo, las aportaciones de esta teoría no sólo se han considerado válidas desde el punto de vista de la investigación, también la orientación de los sujetos con un fuerte potencial se ve beneficiada por las nuevas informaciones que permiten entender el fenómeno de la superdotación desde otra perspectiva (Piechowski, 1989); conocimiento del que no sólo se enriquece el orientador sino también el sujeto, que llega a comprender el sentido de sus conflictos internos (Gordillo, 1991, 1996; Silverman, 1993b).

Pero la apología del uso de los instrumentos derivados de la teoría de Dabrowski (1964), no rechaza los tests de inteligencia y otras pruebas al uso para la identificación de la población con altas capacidades. Lo que se plantea es la necesidad de una visión más comprensiva del fenómeno, que permita diagnosticar la superdotación independientemente de los posibles problemas o déficits asociados que los alumnos presenten. De esta forma, los tests de inteligencia, las pruebas pedagógicas, los instrumentos utilizados para medir conceptos como la auto-estima, las reacciones sociales del sujeto, etc., son válidas en tanto que facilitan el conocimiento profundo de cada caso, dando la información necesaria para poder ajustar de forma efectiva el ambiente a las necesidades de cada alumno (Ackerman, 1993; Silverman, 1996).

A continuación, se presentan algunas de las investigaciones más relevantes llevadas a cabo combinando la teoría dabrowskiana y el uso del OEQ con el fenómeno de la superdotación intelectual (tabla 8). Se señalan solamente aquéllas que tratan de constatar la validez del OEQ como instrumento que puede establecer diferencias significativas entre grupos de población superdotada y otros. No obstante, es preciso señalar que han sido desarrolladas otras investigaciones en este campo, aplicando la teoría de las sobre-excitabilidades de Dabrowski a otras muestras (Ackerman, 1993).

Tabla 8. Cuadro resumen de investigaciones desarrolladas con el OEQ

AUTORES	AÑO	INSTRUMENTACIÓN	POBLACIÓN	RESULTADOS Y CONCLUSIONES
Ougburn-Colangelo	1979	-OEQ.	- Sujeto 20 años.	-Beneficios de la aplicación de la teoría para la orientación.
Gallagher	1983	-OEQ. -Torrance. -Test California de Rendimiento.	-Alumnos superdotados -Alumnos de capacidad media	-Puntuación superior de las OEs emocional, intelectual e imaginativa en superdotados. -Naturaleza multidimensional de la superdotación. -Relevancia de la alta puntuación en la OE emocional en superdotados.
Piechowski & Colangelo	1984	-OEQ.	-Estudiantes superdotados. -Adultos superdotados. -Adultos no superdotados.	-Diferencias significativas en las OEs emocional, intelectual e imaginativa entre los dos grupos de alta capacidad y el de adultos no superdotados.
Piechowski, Falk & Silverman	1989	-OEQ.	-Grupo de artistas. -Grupo de superdotados. -Grupo de estudiantes graduados.	-Mayores puntuaciones de los sujetos superdotados en las OEs intelectual, imaginativa y emocional. -Más bajas puntuaciones del grupo control en general en todas las OEs.
Ackerman	1993	-OEQ.	-Grupo de adolescentes superdotados. -Grupo control de no superdotados.	-Puntuaciones superiores del grupo de superdotados en las OEs psicomotora, intelectual y emocional. -Diferencias de las mujeres superdotadas respecto al grupo de referencia en psicomotora, intelectual y emocional respectivamente. -Diferencias de los hombres superdotados respecto al grupo de referencia en las OEs psicomotora, intelectual, imaginativa y emocional respectivamente.
Miller, Silverman & Falk	1994	-OEQ.	-Grupo de adultos superdotados. -Grupo de estudiantes universitarios.	-Puntuaciones más altas de los superdotados en intelectual y emocional (0,01) y en sensitiva, imaginativa y psicomotora (0,05). -Contraste por género: puntuaciones superiores de mujeres en la emocional.
Bouchet & Falk	2001	-OEQ-II.	-Grupo de estudiantes universitarios.	-Puntuación superior de superdotados en las OEs intelectual y emocional. -Contraste por géneros: mayores puntuaciones de los varones en la intelectual, la imaginativa y la psicomotora. Mayores puntuaciones de las mujeres en la sensitiva y la emocional.

Uno de los primeros trabajos llevados a cabo es el Estudio de Caso desarrollado por Ogburn-Colangelo en 1979, en el que se analiza la situación de una estudiante superdotada de 20 años a través de la relación de *counseling* que el autor mantiene con la cliente. De esta forma, la investigación trata de demostrar y validar la teoría de Dabrowski como una posible opción para la comprensión de la superdotación, susceptible de ser aplicada en el campo de la orientación, especialmente desde una perspectiva clínica.

Destaca también la tesis realizada por Gallagher en 1983 en la que, con una muestra de 12 alumnos superdotados y doce alumnos de capacidades medias todos ellos escolarizados en 1º de Secundaria, contrasta la manifestación de las OEs utilizando el OEQ con las puntuaciones obtenidas en el Torrance y en el Test California de Rendimiento. Los resultados indican una relaciones significativas, empleando el coeficiente de correlación r de Pearson, entre algunas de las OEs y varios de los subtests que componen las pruebas empleadas. Las conclusiones principales que destaca la autora son por un lado, la naturaleza multidimensional de la superdotación y la necesaria consideración que en ese haz de manifestaciones debe tener el ámbito emocional de los sujetos, el cual se muestra sensiblemente elevado en la muestra de individuos de altas capacidades frente al grupo control; y por otro, la diferencia significativa que se establece por la mayor puntuación que obtienen los superdotados en las OEs emocional, intelectual e imaginativa respecto a sus compañeros de capacidades medias.

En 1984 Piechowski & Colangelo llevan a cabo una investigación en la que comparan estudiantes superdotados con un grupo de adultos superdotados y otro de adultos no superdotados. Los resultados que obtienen indican una diferencia

significativa en las OEs emocional, intelectual e imaginativa entre los dos grupos de altas capacidades (estudiantes y adultos) y el de capacidades medias.

En 1989 es publicado un artículo sobre una investigación desarrollada por Piechowski, Falk & Silverman (1989) con tres grupos de sujetos: dos experimentales (uno de artistas y otro de superdotados) y un grupo control compuesto por estudiantes graduados. El estudio contrasta las puntuaciones obtenidas por cada uno de ellos en el OEQ. En los resultados, el análisis muestra que la superdotación y el talento parecen estar habitualmente asociados con altos niveles en tres de las OEs, concretamente en la intelectual, la imaginativa y la emocional. Se constata también que el grupo control muestra niveles inferiores en todas las sobre-excitabilidades respecto a los sujetos experimentales.

En 1993 se defiende otra tesis, en la que los supuestos son similares a los que aquí se plantean pero su desarrollo se realiza utilizando el anterior OEQ. Es presentada por Ackerman bajo el título "*Investigating an alternate method of identifying gifted students*"²⁴. Se lleva a cabo con una muestra de adolescentes superdotados y un grupo control de no superdotados. Los resultados muestran la validez del OEQ para discriminar entre ambas poblaciones de forma significativa en las OEs psicomotora, intelectual y emocional, siendo este el orden en el que las mismas presentaban su capacidad discriminante. Por tanto, la psicomotora es la que resultó ser el criterio más relevante en la diferenciación entre ambos grupos. Respecto a las diferencias según género, los resultados reflejaban que las mujeres superdotadas se diferenciaban de su grupo de referencia (en orden de importancia) por las OEs psicomotora, intelectual y emocional, mientras los hombres de altas capacidades discrepaban de su grupo normativo en la

²⁴ "Investigando un método alternativo para la identificación de alumnos superdotados".

psicomotora, la intelectual, la imaginativa respectivamente y, en último término, la emocional.

Miller, Silverman & Falk publican en 1994 un artículo en el que presentan una investigación desarrollada con un grupo de adultos superdotados y otro de estudiantes universitarios. Se encuentran diferencias significativas entre ambos grupos en las OEs intelectual, emocional y, de forma menos significativa, la sensitiva, la imaginativa y la psicomotora. En todas ellas el grupo de altas capacidades puntúa por encima del grupo control. Asimismo, realizan un contraste por género, obteniendo un resultado significativo en la OE emocional, en la que el grupo de mujeres muestra puntuaciones superiores al de hombres.

Todas estas experiencias se han llevado a cabo con la anterior versión del OEQ. Hasta el momento la única investigación realizada y publicada con el nuevo OEQ-II aparece en 2001, cuando Bouchet y Falk presentan los resultados obtenidos en un estudio desarrollado con 562 estudiantes universitarios en el que pretenden encontrarse las diferencias entre sexos y entre capacidades (superdotación/potencial medio) en las sobre-excitabilidades. Las conclusiones resumen la confirmación de las informaciones obtenidas en estudios previos que, como se ha expuesto, arrojan datos interesantes sobre la puntuación superior de las poblaciones superdotadas en las OEs intelectual y emocional principalmente respecto a la media normativa. Asimismo, en el contraste por sexo obtiene resultados interesantes que reflejan mayores puntuaciones de los varones en la intelectual, la imaginativa y la psicomotora mientras las mujeres puntúan por encima en la sensitiva y en la emocional.

Tras esta somera revisión, puede observarse cómo en la mayor parte de las investigaciones, las OEs que muestran una mayor tendencia discriminante son

la intelectual, la emocional y, en algunos casos, también la imaginativa. Sin embargo, otros estudios han aportado resultados contradictorios en los que la sobre-excitabilidad psicomotora resulta relevante como variable de diferenciación a pesar de que, según los postulados de Dabrowski (1967), ésta (al igual que la sensitiva) no es discriminante por sí sola, con lo que su validez como factor característico de individuos de altas capacidades quedaría supeditado a su asociación con las otras sobre-excitabilidades (Silverman, 1993c). Sin embargo, a la vista de estos resultados -y tras las conversaciones mantenidas con el grupo "Dabrowski" de investigación en Mayo de 2002-, en este trabajo se las otorga la misma importancia que al resto de las OEs.

Por todo ello, la investigación que se presenta en estas páginas trata de validar la traducción al castellano de este nuevo instrumento con poblaciones de superdotados desde los 8 a los 15 años, experiencia que aún no se ha llevado a cabo con el OEQ-II, de forma que no sólo se estudiará su carácter discriminante sino que, a través del análisis, pretende comprobarse la adecuación de este instrumento para la identificación de sujetos superdotados españoles a edades tempranas.

3.3.2. Nuevas posibilidades

La investigación sobre la teoría de Dabrowski (1964) ha permitido ampliar el debate sobre diversas controversias en el campo de la superdotación que han sido analizadas desde otras perspectivas pero que, a través de las aportaciones de este autor, muestran una nueva gama de posibles respuestas a investigar:

1. Entre otras, está la pregunta sobre los niveles de actividad física que los alumnos superdotados parecen mostrar habitualmente, ¿es debido a la existencia de TDAH²⁵ o es debido a fuertes intensidades en la sobre-excitabilidad psicomotora? (Lovecky, 1999; Moon et al, 2001; Silverman, 2001a, 2002b). Las conclusiones de los estudios apuntan evidencias sobre casos de alumnos superdotados con TDAH, pero también señalan que muchos de los que han sido diagnosticados como hiperactivos (tipo impulsivo) son sólo niños con un fuerte desarrollo de la sobre-excitabilidad psicomotora (Kaufmann, Kalbfleisch & Castellanos, 2000; Silverman, en prensa; Webb & Latimer, 1993; Webb, 2001).

El problema en la identificación de este grupo, por consiguiente, puede deberse a dos causas: por un lado, cuando se dan casos de niños superdotados con una gran actividad física consecuencia de un fuerte desarrollo de la sobre-excitabilidad psicomotora, quienes han sido erróneamente diagnosticados como sujetos con TDAH y, por otro lado, cuando los niños tienen el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad y son además superdotados, lo que les permite poder concentrarse en algunas tareas durante un período de tiempo muy prolongado, por lo que sólo tienen diagnosticada la alta capacidad sin el reconocimiento del TDAH (Lovecky & Silverman, 1998).

2. Las posibilidades de la aplicación de la teoría de Dabrowski (1964) como guía en el campo de la orientación y el counseling (Ougburn-Colangelo, 1979; Silverman, 1996) constituyen también una nueva propuesta. Su interés surge principalmente por la visión valiosa que aporta en relación al conflicto que sufre el superdotado. Tal conflicto se analiza como una vivencia positiva que puede, si se enfoca adecuadamente, ser el puente para alcanzar niveles de desarrollo

²⁵ Abreviatura de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.

superiores en los que la tensión disminuye para dejar paso a la auto-realización producida por el desarrollo del “ideal de personalidad” (Dabrowski, Kawczak & Piechowski, 1970).

3. Conocer las diferentes características respecto al proceso de aprendizaje que presenta cada alumno, considerando las OEs como una realidad que influye en los estilos de los alumnos y que, asimismo, puede estar relacionado con las diversas estrategias empleadas en el proceso de enseñanza, como por ejemplo: acceso al conocimiento a través de capacidades sensitivas, mediante actividades físicas, con medios abstractos de razonamiento, etc. (Silverman, 1998b).

4. Igualmente, otra controversia con interesantes posibilidades es saber hasta qué punto los sentimientos de inadaptación que sufren los superdotados son debidos bien a que por su elevado potencial y sus sobre-excitabilidades se encuentran en estadios de desintegración positiva y, por lo tanto, en conflicto permanente (fenómeno denominado asincronía), o bien a la disincronía que caracteriza su desarrollo.

3.3.2.1. La asincronía y la disincronía

En relación con esta problemática del desarrollo del alumno superdotado diferentes autores han propuesto líneas de análisis, muchos de ellos con la intención de buscar soluciones al respecto (Benito, 1992; Dettmer, 1994; Lloyd, 1999; Moon, Callahan & Tomlinson, 1999; Renzulli, 2000; Robinson & Clinkenbeard, 1998; Sánchez Manzano, 1997; Silverman, 1993c; Terrassier,

1990,1993). De este interés, surgen estas nuevas concepciones en el estudio de la superdotación denominadas “asincronía” y “disincronía”.

La asincronía se basa en las aportaciones de la teoría de Dabrowski (1964), considerando la importancia del desfase que el superdotado presenta entre sus desarrollos cognitivo, emocional y físico, como fenómenos que no presentan una coincidencia en el tiempo, es decir, que no son sincrónicos (Silverman, 1993c, 1996, 2002a). Esta nueva idea del sujeto de alta capacidad aparece a finales de la década de los 80 y se consolida durante los 90, en ella se destaca la necesidad de reconocer las altas capacidades como un fenómeno complejo no susceptible de ser encasillado en ejecuciones y/o habilidades intelectuales.

Se entiende la superdotación como:

“un desarrollo asincrónico en el que las avanzadas habilidades cognitivas y la elevada intensidad se combinan para crear experiencias internas y una conciencia que son cualitativamente diferentes de la norma. Esta asincronía se incrementa cuanto mayor es la capacidad intelectual. Esta característica única de los superdotados les hace particularmente vulnerables y requiere de modificaciones en las acciones de padres, profesores y orientadores para favorecer en ellos un desarrollo óptimo.” (Grupo Columbus, 1991).

La asincronía se manifiesta en diversas dificultades de ajuste al medio, que el niño presenta porque siente que no debe o no puede adecuarse a las exigencias de su ambiente, concepto que aparece fuertemente ligado a la idea del desequilibrio entre la edad mental y la edad cronológica del niño (Silverman, 1995, 2002a; Tolan, 1997) .

Por su parte la disincronía, término acuñado por Terrassier (1990), describe la existencia de desequilibrios en el superdotado. Este concepto alude a las posibles discrepancias que el sujeto con alta capacidad puede presentar: a) entre sus diversos ámbitos de desarrollo y b) respecto del entorno; es decir, éstas pueden referirse bien a su realidad interna o bien a su realidad externa (disincronía social).

Respecto a la disincronía interna el autor diferencia entre tres formas diferentes:

a) Disincronía inteligencia-psicomotricidad: en donde se contrasta el desigual desarrollo que los alumnos superdotados muestran en ambos campos, ya que habitualmente presentan una mayor precocidad en el plano intelectual, mientras su habilidad psicomotora depende en gran medida de su desarrollo físico y, por tanto, de su edad cronológica.

b) Disincronía interna al desarrollo intelectual: que constata la existencia de desfases entre las diferentes capacidades intelectuales del niño y su evolución, de forma que mientras unas están menos supeditadas a los factores contextuales (como el razonamiento) otras, por el contrario, dependen en gran medida de la estimulación ambiental (como el lenguaje), lo que generalmente favorece una discrepancia entre las mismas.

c) Disincronía inteligencia-afectividad: entendida como la imposibilidad que sufre el niño superdotado al intentar equilibrar ambas. La inestabilidad entre la capacidad intelectual y el desarrollo emocional (que evoluciona en gran parte de acuerdo a su edad cronológica) provoca reacciones en el alumno que le llevan a

manifestar conductas desadaptativas entre las que se encuentran, por ejemplo: tensiones, ansiedad, frustración, o el fenómeno denominado “*intelectualización*”²⁶.

Por su parte, la disincronía **social** alude a las dificultades que el alumno presenta al relacionarse con su medio. Por consiguiente, abarcará todas aquellas discrepancias generadas a raíz del contacto del niño con sus entornos escolar, familiar y/o social, resultando “del desfase entre la norma interna del desarrollo del niño precoz y la norma social adecuada a la mayor parte de los niños” (Terrassier, 1990: 71). De esta forma, la disincronía externa se da tanto en el rendimiento del alumno superdotado en la escuela y las expectativas que sobre él se generan, como a la hora de establecer interacciones con las personas de su entorno: padres, profesores y compañeros. Esto se debe a que quienes le rodean esperan que sus conductas correspondan a las de un niño de su edad cronológica, es decir, tácitamente se presiona al niño para que “regrese a la media”.

Entre la **disincronía** y la **asincronía** pueden destacarse diversas diferencias:

- Por un lado, mientras la primera se presenta como un término descriptivo, la segunda trata de crear un nuevo modelo de análisis de la superdotación, en el que se remarquen la posibilidad y la necesidad de diagnosticar a toda la población superdotada, incluidos aquellos sujetos que, por la existencia de factores asociados, no son habitualmente detectados (Silverman, 1993, 1995).

- Asimismo, los autores de este nuevo concepto, consideran significativamente distinto el término “asincronía” señalando que el prefijo “di” con

²⁶ Término acuñado por Anna Freud en 1937, quien lo describe como un mecanismo a través del cual el niño o adolescente puede defenderse de sus impulsos al desarrollar una forma de comportamiento intelectual y distante (Terrassier, 1990).

el que comienza el acuñado por Terrassier (1990) denota una concepción negativa, mientras el prefijo “a” confiere al fenómeno una visión neutral (Silverman 2002a).

- Por otro lado, el estudio de la asincronía está permitiendo hacer explícita la vulnerabilidad que caracteriza al desarrollo del superdotado, poniendo de relieve aquellas necesidades más inminentes que el niño de alta capacidad demanda de su ambiente (Silverman, 1993c).

- Por último, puede también señalarse la diferencia entre ambas en cuanto a la consideración interna/externa del fenómeno, así mientras Terrassier distingue ambos planos, los investigadores de la asincronía los relacionan considerando el fenómeno como una realidad interna que se hace evidente en el exterior por las diferencias que la población superdotada muestra respecto a su media cronológica (Silverman, 1996, 1997), lo que favorece la conciencia sobre el carácter excepcional de esta población y la comprensión del fenómeno como algo especial y no sólo problemático.

Este último, es un modelo que remarca la alta capacidad como generadora de la asincronía, de esta forma, cuanto más elevada sea más fuerte será el desfase asincrónico (Silverman, 1993c). En resumen, la relación de estos nuevos postulados con la teoría dabrowskiana viene dada porque:

- La vivencia de las sobre-excitabilidades genera un desfase respecto de la media que es mayor cuanto más evidente es la expresión de estas cinco formas de intensidad psíquica (O'Connor, 2002)

- Y por la experiencia de esta población de fuertes niveles de tensión y estrés social y emocional (Silverman, 2002b).

Sin embargo, es un campo de investigación que requiere ser desarrollado con objeto de definir detalladamente algunos de sus presupuestos básicos.

3.4. CONCLUSIONES

La intención del presente capítulo ha sido doble, por un lado, reflejar de forma general la teoría de Dabrowski (1964, 1967) y, por otro, plasmar aquellas aportaciones que más directamente afectan al campo de la superdotación (Nelson, 1989). Para ello, se ha dividido esta parte en tres bloques.

En el primero se han resumido someramente los puntos centrales de los postulados dabrowskianos relativos a la desintegración positiva. Teoría que afirma que el individuo puede evolucionar desde estadios inferiores dominados por una búsqueda egocéntrica de la felicidad, a niveles superiores en los que la acción y pensamiento del sujeto se fundamentan en los valores humanos universales, es decir, el comportamiento se rige por una actividad y conciencia puramente altruistas (Dabrowski & Piechowski, 1970). Propuesta que presenta un fuerte paralelismo con la teoría de Kohlberg (1992) en sus presupuestos básicos.

Para la evolución a lo largo de este proceso de desintegración positiva a través de cinco niveles, la teoría parte de la existencia de una base primaria definida como “potencial de desarrollo” (Piechowski, 1979). Este potencial de desarrollo está compuesto por tres factores: el ambiente, un factor autónomo y las “sobre-excitabilidades” (Ackerman, 1993).

El ambiente es entendido como la influencia del medio en la acción y en el desarrollo del sujeto. Su carácter es decisivo en tanto favorece o dificulta la

evolución en ese proceso de desintegración. Así, puede provocar que esa desintegración no se dé o que, en caso de producirse, sea bien positiva o bien negativa (Dabrowski, Kawczak & Piechowski, 1977).

El factor autónomo responde a una tendencia interna del sujeto que le conduce en una u otra dirección en su desarrollo. Visto de un modo genérico y global, no parece ser un componente susceptible de análisis pero, para suplir esta dificultad la teoría lo desglosa en lo que denomina “dinamismos”. Éstos aparecen divididos entre los cinco niveles de desintegración positiva, yendo desde tendencias simples y egocéntricas a intenciones más sociales. Concretamente, el factor autónomo como tal se da con más fuerza y con un sentido de desintegración positiva plena en el cuarto nivel (Ammirato, 1987). Anteriormente, las tendencias internas han respondido a un enfoque egoísta del medio y su uso, en un segundo momento la conducta se ha regido por normas externas (sociedad) y, ya en los dos últimos niveles, es cuando la intención en la actividad del sujeto es conducida de forma efectiva por su conciencia interna, su factor autónomo.

Por último, las “sobre-excitabilidades” se entienden como intensidades psíquicas que el sujeto posee. Es decir, son la manifestación de su potencial de desarrollo innato (aunque maleable), relativas a cinco capacidades: psicomotora, emocional, intelectual, sensitiva e imaginativa (Piechowski, 1986). Son éstas las que, de forma más nítida, conectan con el estudio de la superdotación (Falk, Piechowski, & Lind, 1994) y, por ello, es aquí donde se centra el segundo bloque de análisis, ya que el sentido de esta conexión reside en la capacidad predictora que se las otorga.

De este modo, cuanta más intensidad demuestre un sujeto en cada una de ellas, más probable será que alcance en su evolución los niveles superiores de

desarrollo. Lo que significa que el individuo superdotado dispone de un potencial considerablemente mayor a la media normativa puesto que, según Dabrowski (1964), es alto el porcentaje de quienes permanecen en los niveles inferiores durante toda la vida por poseer unas bajas intensidades. Es esta, por consiguiente, la respuesta a la nueva visión que la teoría aporta, ya que parte de la hipótesis de que a mayores sobre-excitabilidades mayor potencial del sujeto y, por tanto, más altas capacidades. Con ello se otorga un claro carácter predictivo a las OEs.

Finalmente, en el tercer bloque dedicado a la combinación entre la teoría dabrowskiana y el campo de la superdotación, se realiza un análisis de aquellas investigaciones cuyo propósito ha residido en comprobar la validez de las propuestas del autor para la determinación de las altas capacidades. Asimismo, se reflejan algunas de las tendencias que hoy se desarrollan en este ámbito, entre las que destacan, por ejemplo: la comparación de poblaciones superdotadas y su sobre-excitabilidad psicomotora con sujetos con TDAH (Webb & Latimer, 1993), o la investigación sobre la asincronía, entendida como el desfase entre los diversos desarrollos del sujeto (Silverman, 1997).

3.5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ackerman, Ch. M. (1993). *Investigating an alternate method of identifying gifted students*. Tesis inédita. Universidad de Alberta (Edmonton, Canadá).
- Ackerman, Ch. M. (1998). A secondary analysis of research using the Overexcitability Questionnaire. *Dissertation Abstracts International* 58 (7), 2526-A.
- Ammirato, S. P. (1987). *Comparison study of instruments used to measure developmental potential according to Dabrowski's Theory of Emotional Development*. Tesis inédita. Facultad de Servicios Humanos, Universidad de Denver (Denver, Colorado).
- Benito Mate, Y. (coord) (1992). *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca: Amarú.
- Bouchet, N. & Falk, R. F. (2001). The relationship among giftedness, gender and overexcitability. *Gifted Child Quarterly* 45 (4), 260-267.
- Brennan, T. P. (1986). *Case studies of multilevel development*. Tesis inédita. Universidad de Northwestern (Evanston -Illinois, EEUU).
- Colangelo, N. & Zaffran, R. T. (eds) (1979). *New voices in counseling the gifted*. Dubuque, IA: Dendall/Hunt.
- Dabrowski, K. (1964). *Positive Disintegration*. London: Little Brown.
- Dabrowski, K. (1967). *Personality-shaping through positive disintegration*. London: Little Brown.

- Dabrowski, K., Kawczak, A. & Piechowski, M. M. (1970). *Mental growth: through positive disintegration*. London: Gryf.
- Dabrowski, K. (1972). *Psychoneurosis is not an illness*. London: Gryf.
- Dabrowski, K. & Piechowski, M. M. (1977). *Theory of levels of emotional development*. Vols I y II. Oceanside, NY: Dabor Science Publications.
- Dettmer, P. (1994). IEPs for gifted secondary students. *Journal of Secondary Gifted Education* 4 (5), 52-59.
- Dumont, J. (1981). In search of Kazimier Dabrowski. *Alberta Psychologist* 10 (4), 5.
- Dumont, J. et al (1982). Kazimier Dabrowski – 1902-1980. *Alberta Psychologist* 11 (1), 7-12.
- Falk, F., Piechowski, M. M. & Lind, S. (1994). *Criteria for rating the intensity of overexcitabilities*. Documento inédito. Departamento de Sociología, Universidad de Akron (Akron, Ohio).
- Falk, R.F., Manzanero, J. B. & Miller, N. B. (1997). Developmental potential in Venezuelan and American Artists: a cross-cultural validity study. *Creativity Research Journal* 10 (2 & 3), 201-206.
- Falk, F., Miller, N., Silverman, L. & Piechowski, M. M. (1999). *OEQ-II: Overexcitability Questionnaire-II*. Denver: Gifted Development Center.
- Gage, D. F., Morse, P. A. & Piechowski, M. M. (1981). Measuring levels of emotional development. *Genetic Psychology Monographs* 103, 129-152.

- Gallagher, S. A. (1983). *A comparison of Dabrowski's concept of overexcitabilities with measures of creativity and school achievement in sixth grade students*. Tesis inédita. Universidad de Arizona (Arizona, EEUU).
- Gordillo, M^a. V. (1991). Objetivos de la orientación. En M^a. V. Gordillo: *Orientación y educación*. Chile: Universidad San Sebastián, 16-30.
- Gordillo, M^a. V. (1996). La intervención en la crisis. En M^a. V. Gordillo: *Orientación y comunidad. La responsabilidad social de la orientación*. Madrid: Alianza.
- Grupo Columbus (1991). *Documento inédito del encuentro de Julio de 1991 del Grupo Columbus*. Columbus, Ohio.
- Kaufmann, F., Kalbfleisch, M. L. & Castellanos, F. X. (2000). Attention Deficit Disorders and Gifted Students: What Do We Really Know?. *The National Research on the Gifted and Talented*, 13-15.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: DDB.
- Lovecky, D. V. & Silverman, L. K. (1998). Gifted children with AD/HD. Comunicación presentada en la *Conferencia de desarrollo sobre el desorden de déficit de atención e hiperactividad (Development Conference on attention deficit hyperactivity disorder)*. National Institute of Health Consensus, Noviembre 16-18.
- Lovecky, D. V. (1999). Gifted Children with AD/HD. *Program of the CHADD. 11th Annual CHADD International Conference, October*. Washington DC, 162-167. <http://ericec.org/fact/lovecky.htm>, 1-4.
- Lloyd, L. (1999). Multi-age classes and high ability students. *Review of Educational Research* 69 (2), 187-212.

- Lysy, K. Z. (1979). *Personal growth in counselors and non-counselors: a Jungian and Dabrowskian approach*. Tesis inédita. Universidad de Urbana-Champaign en Illinois (Urbana, Illinois).
- Lysy, K. Z. & Piechowski, M. M. (1983). Personal growth: an empirical study using Jungian and Dabrowskian measures. *Genetic Psychology Monographs* 108, 267-320.
- Manzanero, J. B. (1985). *A cross-cultural comparison of Overexcitability profiles and levels of emotional development between American and Venezuelan artists*. Tesis inédita. Universidad de Denver (Colorado, EEUU).
- Miller, N. B. (1985). *A content analysis coding system for assessing adult emotional development*. Tesis inédita. Universidad de Denver (Denver, Colorado).
- Miller, N. B., Silverman, L. K. & Falk, F.(1994). Emotional development, intellectual ability, and gender. *Journal for the Education of the gifted* 18 (1), 20-38.
- Moon, T. R., Callahan, C. M. & Tomlinson, C. A. (1999). The effects of mentoring relationships on preservice teachers' attitudes toward academically diverse students. *Gifted Child Quarterly* 43 (2), 56-62.
- Moon, S. M., Zentall, S. S., Grskovic, J. A., Hall, A. & Stornont, M. (2001). Emotional social and family characteristics of boys with AD/HD and giftedness: a comparative case study. *Journal for the Education of the Gifted* 24, 207-247.
- Nelson, K. C. (1989). Dabrowski's Theory of Positive Disintegration. *Mensa Research Journal* 27, 5-17.

- O'Connor, K. J. (2002). The application of Dabrowski's Theory to the gifted. En M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon: *The social and emotional development of gifted children. What do we know*. Washington: Prufrock, 51-60.
- Office of Community Relations (1981). Kazimier Dabrowski, 1902-1980. *Folio* 18 (8) University of Alberta: Edmonton (Canadá), 2.
- Ougburn-Colangelo, M. K. (1979). Giftedness as multilevel potential: a clinical example. En N. Colangelo & R. T. Zaffran (eds): *New voices in counseling the gifted*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt, 165-188.
- Piechowski, M. M. (1975). A theoretical and empirical approach to the study of development. *Genetic Psychology Monographs* 92, 231-297.
- Piechowski, M. M. (1978). Self-actualization as a developmental structure: a profile of Antoine de Saint-Exupéry. *Genetic Psychology Monographs* 97, 181-242.
- Piechowski, M. M. (1979). Developmental potential. En N. Colangelo y R. T. Zaffran (eds): *New voices counseling the gifted*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt, 25-57.
- Piechowski, M. M. (1980). Emotional sources of intellectual well-being. Comunicación presentada en el *Encuentro Anual de la American Educational Research Association*, Abril 7-11.
- Piechowski, M. M. & Tyska, C. (1982). Self-actualization of Eleanor Roosevelt, a presumed nontranscender. *Genetic Psychology Monographs* 105, 95-153.
- Piechowski, M. M. & Colangelo, N. (1984). Developmental potential of the gifted. *Gifted Child Quarterly* 28, 80-88.

- Piechowski, M. M., Falk, F. & Silverman, L. K. (1986). Comparison of intellectually and artistically gifted on five dimensions of mental functioning. *Perceptual and Motor Skills* 60, 539-549.
- Piechowski, M. M. (1986). The concept of developmental potential. *Roepers Review* 8 (3), 190-197.
- Piechowski, M. M. (1989). The concept of developmental potential. *Mensa Research Journal* 27, 18-32.
- Piechowski, M. M. & Silverman, L. K., & Falk, F. (1989). Comparison of intellectually and artistically gifted on five dimensions of mental functioning. *Mensa Research Journal* 27, 33-41.
- Piechowski, M. M. (1997a). Emotional giftedness: the measure of intrapersonal intelligence. En N. Colangelo & G. A. Davis: *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn & Bacon, 366-381.
- Piechowski, M. M. (1997b). Emotional giftedness: an expanded view. *APEX: The New Zealand Journal of Gifted Education* 10, 37-47.
- Renzulli, J. S. (2000). Intervenciones educativas para desarrollar el talento en niños. En J. A. Beltrán Llera et al (coords): *Intervención psicopedagógica y curriculum escolar*. Madrid: Pirámide, 339-367.
- Robinson, A. & Clinkerbeard, P. R. (1998). Giftedness: an exceptionality examined. *Annual Reviews of Psychology* 49, 117-139.
- Robinson, S. M: (1999). Meeting the needs of students who have are gifted and have learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 34 (4), 195-204.

- Sánchez Manzano, E. (1997). Hacia una didáctica para la educación de los niños superdotados. *Revista Complutense de Educación* 8 (2), 57-70.
- Silverman, L. K. & Ellsworth, B. (1980). The theory of positive disintegration and its implications for giftedness. Comunicación presentada en *The Third International Conference on Theory of Positive Disintegration*. Noviembre 7-11. Universidad de Miami, Escuela de Medicina (Miami, Florida), 179-194.
- Silverman, L. K. (1983). *Research on developmental potential*. Documento inédito. Denver, CO: Gifted Development Center.
- Silverman, L. K. & Schuppin, E. (1989). Inner conflict as a path to higher development. *Mensa Research Journal* 27, 42-49.
- Silverman, L. K. (1993a). The gifted individual. En L. K. Silverman (ed): *Counseling the gifted and talented*. Denver: Love, 3-28.
- Silverman, L. K. (1993b). Techniques for preventive counseling. En L. K. Silverman (ed): *Counseling the gifted and talented*. Denver: Love, 81-109.
- Silverman, L. K. (1993c). Counseling needs and programs for the gifted. En K. A. Keller, F. J. Mönks & A. H. Passow (eds): *International Handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon, 631-647.
- Silverman, L. K. (1995). The universal experience of being out-of-sync. *Advanced Development: a collection of works on giftedness in adults*. (Edición especial), 1-12.
- Silverman, L. K. (1996). The emotional needs of the gifted. *AGATE: Journal of the Gifted and Talented, Education Council of the Alberta Teachers' Association* 10 (2), 2-15.

- Silverman, L. K. (1997). The construct of asynchronous development. *Peabody Journal of Education* 72 (3 & 4), 36-58.
- Silverman, L. (1998a). Through the lens of giftedness. *Roeper Review* 20, 204-210.
- Silverman, L. K. (1998b). Personality and learning styles of gifted children. En J. VanTassel-Baska (coord): *Excellence in educating gifted & talented learners*. Denver: Love. (3ª edición), 29-65.
- Silverman, L. K. (2000). The two-edged sword of compensation: how the gifted cope with learning disabilities. En K. Kay (ed): *Uniquely gifted: identifying and meeting the needs of the twice-exceptional student*, 153-165.
- Silverman, L. K. (2001a). Gifted visual-spatial learners: bright but misunderstood. *Perspectives in gifted education: twice-exceptional children* 2, 32-51.
- Silverman, L. K. (2002a). Asynchronous development. En M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon: *The social and emotional development of gifted children. What do we know*. Washington: Prufrock, 31-37.
- Silverman, L. K. (2002b). Gifted children with learning disabilities. En N. Colangelo & G. A. Davis (eds): *The Handbook of Gifted Education*. (3ª edición).
- Silverman, L. K. (en prensa). *Upside-down brilliance: The visual-spatial learner*.
- Terrassier, J. C. (1990): La disincronía de los niños precoces. En Y. Benito Mate: *Problemática del niño superdotado*. Salamanca: Amarú, 69-74.

- Terrassier, J. C. (1993). Disincronía. En L. Pérez Sánchez (dir): *10 palabras clave en superdotados*. Navarra: Verbo Divino, 169-190.
- Tolan, S. S. (1994). Psychomotor overexcitability in the gifted: an expanded perspective. *Advanced Development Journal* 6, 77-86.
- Tolan, S. S. (1997). The Lemming Condition: moral asynchrony and the isolated self. *Roeper Review* 20 (3), 211-214.
- Webb, J. & Latimer, D. (1993). ADHD and children who are gifted. Reston, VA: Council for Exceptional Children. *ERIC Digests #E522*, (ERIC Document Reproduction Service, ED358673), 1-3.
- Webb, J. T. (2001). Mis-diagnosis and dual diagnosis of gifted children: gifted and LD, ADHD, OCD, Oppositional defiant disorder. *Perspectives in gifted education: twice exceptional children* 2, 23-31.

Estudio empírico

4. DISEÑO METODOLÓGICO

4.1. Planificación del estudio

4.1.1. Planteamiento del problema

4.1.2. Objetivos del estudio

4.1.3. Hipótesis

4.1.3.1. En relación al OEQ-II

4.1.3.2. En relación a las diferencias de grupos

4.1.3.3. En relación al modelo de superdotación

4.1.4. Variables

4.2. Desarrollo

4.2.1. Muestra de la investigación

4.2.2. Instrumentación: recogida de datos

4.2.3. Análisis de datos

4.3. Referencias bibliográficas

4. DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño metodológico sobre el que se basa el estudio parte de una perspectiva empírico-analítica (Cohen & Manion, 1990) que posibilita la obtención de resultados a través de la recogida de datos cuantitativos y el análisis estadístico de los mismos. Por el carácter del trabajo la investigación es ex post-facto, ya que no se ha manipulado ni controlado ninguna de las variables (Kerlinger, 1985).

Concretamente, dentro de la investigación ex post-facto, la metodología se basa en los presupuestos de la investigación correlacional y predictiva (Arnal et al, 1994). El objetivo que se persigue es validar el OEQ-II y establecer las diferencias entre poblaciones, con intención de determinar un modelo basado en las sobre-excitabilidades para la identificación de población superdotada (*screening*), de modo que se pueda comprobar hasta qué punto las OEs pueden ser predictoras de la alta capacidad con independencia de factores asociados.

Pero antes de exponer los análisis que van a llevarse a cabo es preciso aclarar el concepto de **validez**:

Ésta “se ocupa del grado en que un instrumento mide lo que se supone que está midiendo” (Ary et al, 1982: 203). Puede hablarse de diferentes aproximaciones de validez, por excelencia, la más citada es la validez de constructo, pero también están la validez de contenido y de criterio.

La validez de **constructo** pretende demostrar que aquello que mide el instrumento es una variable consistente, lo que implica identificar los factores,

construcciones o elementos de la prueba e incardinar la propuesta en una teoría que permita probar de forma experimental los supuestos desde los que parte.

La validez de **contenido** se refiere a la “evaluación de la correspondencia de las variables incluídas en la escala aditiva con su definición conceptual” (Hair et al, 1999: 105). En este estudio, se supone que esta validez ha sido ya comprobada en su versión original. En el OEQ-II viene dada por su conexión con la teoría lo que se aprecia al revisar el instrumento y relacionar sus ítems con las propuestas dabrowskianas (Bouchet & Falk, 2001), por lo que no se hace hincapié en su contrastación.

La validez de **criterio** se refiere al ajuste de las puntuaciones de la prueba con las obtenidas por los sujetos en el criterio que pretende medirse (Ary et al, 1983), en este caso, el de superdotación. En ella pueden distinguirse, a su vez, dos aproximaciones: la predictiva y la concurrente.

La validez **predictiva** se determina mediante la comprobación del ajuste de los resultados obtenidos por los sujetos en la prueba a validar con una característica que mida un criterio similar o equivalente a largo plazo. Mientras en la **concurrente**, las mediciones a comparar se recogen de manera casi simultánea, con lo que los resultados permiten únicamente una predicción a corto plazo, es decir, pronósticos de utilización inmediata (Pérez Juste, 1983). Es esta última la que responde al objetivo que aquí se pretende con la propuesta del modelo de superdotación.

Además, existen otros supuestos importantes a la hora de determinar la adecuación de una prueba para la medición de determinadas características, destacan en este caso: la **dimensionalidad**, determinada por la asociación intra-

bloque de los ítems en su representación de un único concepto y la **fiabilidad**, por la que un instrumento aportaría datos idénticos si fuera empleado en dos ocasiones distintas en iguales circunstancias (Fox, 1981). Esta última es también susceptible de medirse como consistencia interna, pudiendo así comprobarse a través de la correlación de los ítems o pruebas de un mismo constructo o concepto (Hair et al, 1999).

Para abordar los diferentes pasos de la investigación se presentan dos capítulos:

1. El primero dedicado a la planificación del trabajo, en donde se reflejan las decisiones de partida sobre el problema, los objetivos que se persiguen, las hipótesis que fundamentan el estudio, las variables de investigación, la instrumentación empleada y los análisis a realizar para contrastar cada hipótesis.
2. Un segundo capítulo centrado en la interpretación de los resultados obtenidos mediante el análisis de los datos y las conclusiones a las que se llega tras todo el proceso. Asimismo, se abordan en este apartado las limitaciones detectadas en el estudio, comentando finalmente las nuevas líneas de investigación susceptibles de ser desarrolladas.

4.1. PLANIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Según Fox (1981), antes de comenzar una investigación es necesario partir de un problema central que constituye la cuestión última a la que se quiere

dar respuesta tras el proceso. A partir de ahí, se revisa la bibliografía al respecto para comprobar tanto la relevancia como la susceptibilidad experimental de esta pregunta inicial. Una vez realizada esta constatación, se pasa a la reformulación y concreción del problema revisando de nuevo la literatura pero, en esta ocasión, desde un punto de vista más práctico, es decir, desde la aplicación de la misma a la realidad a través de la investigación científica. Finalmente, se determina la cuestión concreta objeto de estudio y se desglosa tanto en los objetivos que su resolución persigue, como en las hipótesis que actuarán de medio para tal fin.

Lo que se presenta en este capítulo es ese cúmulo de decisiones tomadas con posterioridad a las revisiones bibliográficas de las que queda constancia en la primera parte de este trabajo.

4.1.1. Planteamiento del problema

El problema de investigación del que se parte en el estudio es suscitado por dos razones distintas:

En un primer momento, es el contacto con padres y profesores mantenido como consecuencia de la elaboración del trabajo de investigación previo a la Tesis, el que destaca la necesidad de proponer vías de identificación sencillas y adaptadas a la realidad de una población superdotada diversa. Así, se despierta el interés por plantear posibles estrategias que permitan un diagnóstico de *screening* simple. La finalidad responde a la consecución de una identificación igualitaria y comprensiva que englobe la múltiple realidad de la superdotación.

En un segundo momento, tras una revisión bibliográfica realizada para la preparación de una comunicación sobre superdotación e hiperactividad, se entró en contacto con la teoría de Dabrowski a la cual se la considera una propuesta válida para el diagnóstico. En apoyo de este supuesto se encontró la investigación desarrollada en el ámbito anglo-sajón, en la que se constata que pueden establecerse criterios globales de caracterización de la población superdotada que no sean susceptibles de ser influídos por los tópicos de rendimiento académico, aptitudes creativas, compromiso con la tarea, etc., que hasta el momento han primado en diversas metodologías de *screening* empleadas para la identificación de la población superdotada (Bouchet & Falk, 2001).

Partiendo de ambos supuestos, el problema de investigación se plantea del siguiente modo:

¿Puede proponerse un modelo de identificación de la superdotación intelectual basado en la aplicación del OEQ-II empleado como instrumento diagnóstico en fase de *screening*?

Las cuestiones que se derivan de esta pregunta pueden desglosarse en dos subproblemas de investigación que constituyen los hilos conductores del proceso presentado:

- ¿Puede validarse el OEQ-II como instrumento diagnóstico de *screening* para la identificación de población superdotada?
- Como consecuencia de la validación del OEQ-II ¿puede establecerse un modelo de superdotación basado en las sobre-excitabilidades de Dabrowski, que sea susceptible de identificar a aquellos alumnos superdotados que presentan un inadecuado rendimiento académico?

Por consiguiente, en la investigación se pretende por un lado, validar el OEQ-II como instrumento diagnóstico de *screening* a través del que poder identificar a la población superdotada²⁷; y por otro lado, se plantea comprobar la adecuación del modelo subyacente para la población de alumnos superdotados con un rendimiento académico que no esté ajustado a la existencia de una alta capacidad (Jiménez Fernández, 2000) .

4.1.2. Objetivos del estudio

Tras la exposición realizada en la fundamentación teórica, se llega a la conclusión de que, en la actualidad, las pruebas de *screening* empleadas para la identificación de superdotados en aplicaciones grupales están sujetas a los distintos criterios de los modelos que abordan la temática de la alta capacidad. Ello promueve, en la mayoría de los casos, una tendencia en el trabajo diagnóstico caracterizada por la confirmación del CI, criterio que puede ser enmascarado por la existencia de problemas asociados, favoreciendo la obtención de puntuaciones poco realistas (Silverman, 1999).

Asimismo, ha podido constatarse, a través de las aportaciones de diversos autores, que la realidad de la población superdotada dista mucho de ser homogénea (Whitmore, 1985). Se han establecido las diferentes problemáticas que estos alumnos pueden presentar (Badolato, 1998; Baker, Bridger & Evans, 1998; Berube 1995; Borland, Schnur & Wright, 2000; Brody & Mills, 1997; Díaz, 1998; Dicket et al, 1994; Flint, 2001; Willard-Holt, 1998; Yewchuk, 1985a, 1985b),

²⁷ Apoyado por la información de un test de personalidad como complemento relevante debido al carácter de rasgo psicológico que, desde la teoría de Dabrowski (1967), se otorga a las sobre-excitabilidades.

especialmente aquellas que generan un rendimiento académico por debajo del que se les supone en los ámbitos educativo y familiar (Baum & Owen, 1988).

Por consiguiente, de ambas conclusiones se desprende que los objetivos de la presente investigación no solamente buscan comprobar la validez del OEQ-II como prueba diagnóstica para establecer un modelo de identificación de la población superdotada sino que, además, pretenden dilucidar si efectivamente al ser éste un instrumento basado en las sobre-excitabilidades y, por tanto, independiente de criterios como el rendimiento académico, el CI o el compromiso con la tarea, puede ser susceptible de identificar en fase de *screening* a aquella población de alta capacidad que, por sus problemas asociados, no cumple con el estereotipo predominante y que, por lo mismo, puede no mostrar todo su potencial en las pruebas habitualmente empleadas para su identificación.

Para ello, será necesario constatar que el modelo de superdotación surgido tras la validación del OEQ-II resulta adecuado con independencia del rendimiento académico de los alumnos.

Por otro lado, se considera también de interés conocer la interrelación entre las sobre-excitabilidades y factores de personalidad puesto que, como se apreciaba en el tercer capítulo de la fundamentación teórica, Dabrowski (1964, 1967) considera que éstas constituyen una parte primordial e ineludible de la psique humana, lo que nos lleva a plantear la comprobación empírica de este supuesto, con objeto de saber si efectivamente las OEs pueden o no considerarse características psicológicas del sujeto. Al respecto, Dabrowski (1972) señala que las manifestaciones asociadas a la psiconeurosis pueden ser entendidas no tanto como problemas o rasgos de personalidad en sí, cuanto como reflejo de una tensión interna promovida por una fuerte intensidad en las sobre-excitabilidades.

De esta forma, se considera en el estudio que el conocimiento sobre los índices de neuroticismo presentados por los sujetos de alta capacidad puede complementar el diagnóstico realizado a través del OEQ-II. El hecho de no aludir a las puntuaciones en psicoticismo responde a la consideración de este factor como el reflejo de las tendencias antisociales del sujeto (Eysenck & Eysenck, 2000) que, por tanto, no aportan datos relevantes sobre la naturaleza que aquí se otorga al fenómeno de las sobre-excitabilidades.

Así pues, los objetivos de la presente investigación se concretan en:

1. Validar el OEQ-II como prueba diagnóstica en fase de *screening* para la identificación de alumnos superdotados.
2. Analizar la relevancia de factores de personalidad en la determinación de los perfiles de superdotación encontrados a través del OEQ-II.
3. Comprobar las diferencias que, a través del OEQ-II y del EPQ-J se establecen entre la población superdotada y la media normativa.
4. Proponer un modelo de superdotación fundamentado en las sobre-excitabilidades de Dabrowski y basado en los datos obtenidos tras la aplicación y validación del OEQ-II.
5. Comprobar la adecuación del modelo de superdotación para sujetos de alta capacidad con un inadecuado rendimiento académico.

4.1.3. Hipótesis

Las hipótesis de investigación responden a la concreción y operativización de las intenciones reflejadas en los objetivos. Por ello, se exponen a continuación divididas según esa finalidad última que persiguen, forma en que también será presentada la información sobre los análisis e interpretación de los resultados.

4.1.3.1. En relación con el OEQ-II:

1. Los 50 ítems que componen el OEQ-II se distribuyen en cinco factores que corresponden a las cinco sobre-excitabilidades que el instrumento mide. (Dimensionalidad y validez de constructo)

2. El OEQ-II muestra una alta fiabilidad a través de la validación interna de cada uno de los bloques que componen las OEs. (Fiabilidad y consistencia interna)

3. Las puntuaciones de los alumnos correlacionan de forma significativa con la percepción de los padres respecto al grado de las OEs. (No-disimulación)

4. Las OEs medidas a través del OEQ-II discriminan entre sujetos superdotados y no superdotados (Validez de criterio).

4.1.3.2. En relación a las diferencias de grupos:

5. Las OEs medidas a través del OEQ-II correlacionan significativamente con factores de personalidad medidos mediante el EPQ-J.

6. Los alumnos superdotados muestran unas puntuaciones en el EPQ-J significativamente superiores a la media poblacional en neuroticismo y significativamente inferiores en extraversión.

7. Los padres de alumnos superdotados consideran las sobre-excitabilidades intelectual, imaginativa y sensitiva de forma más positiva que los padres de alumnos no superdotados, mientras tienen una percepción más negativa de la psicomotora y la emocional.

4.1.3.3. En relación al modelo de superdotación:

8. Con los datos obtenidos tras la aplicación del OEQ-II y del EPQ-J, puede proponerse un modelo de superdotación basado en la teoría de las sobre-excitabilidades (Validez concurrente).

9. Los alumnos superdotados de la muestra, distribuidos según su rendimiento académico, no muestran diferencias significativas en los componentes del modelo de superdotación establecido a través de la regresión.

4.1.4. Variables

Éstas se agrupan en cinco bloques según la información a la que hacen referencia: a) variables socio-demográficas; b) variables académicas; c) variables de capacidades; d) variables en relación con las sobre-excitabilidades; y e) variables de personalidad. Las tablas aportadas reúnen la información de la muestra total compuesta por 102 superdotados y 102 no superdotados²⁸.

a) Variables socio-demográficas

Sexo (tabla 9): variable nominal con las categorías de hombre y mujer.

Tabla 9. Frecuencias en la variable “sexo”

CATEGORÍAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Hombre	123	60,3
Mujer	81	39,7
Total	204	100,0

Edad (tabla 10): variable de intervalo que recoge la edad de los alumnos en valores cuantitativos discretos desde 8 hasta 15.

Tabla 10. Descriptivos de la variable “edad”

VARIABLE	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. TÍP.
EDAD	8	15	11,38	1,89

Nivel socio-económico (tabla 11): información aportada por los padres a través de un cuestionario (anexo V), valorando la media de sus ingresos y su calidad de vida en una escala tipo Likert cuyas categorías son: NS/NC (0), muy bajo (1), bajo (2), medio (3), alto (4) y muy alto (5). Variable ordinal. Para su uso en los análisis se reformularon dos categorías: la 5 por la inexistencia de puntuaciones y la 1 con sólo dos casos, por lo que se ha incluido en la 2 (bajo), de forma que queda recategorizada en cuatro: NS/NC (0), bajo (1), medio (2) y alto (3).

Tabla 11. Frecuencias en la variable “nivel socio-económico”

CATEGORÍAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
NS/NC	20	9,8
Bajo	20	9,8
Medio	146	71,6

²⁸ El ciclo de muestreo se presenta en el siguiente apartado (punto 4.2.1.).

Alto	18	8,8
Total	204	100,0

Estudios del padre y estudios de la madre (tabla 12): ambas son variables ordinales anteriormente con siete categorías que fueron recodificadas en cinco: NS/NC (0), EGB (1), BUP/FP (2), Diplomado (3) y Licenciado (4); incluyendo la categoría de doctor en licenciados y eliminando la de “otros”, ya que quienes la seleccionaron eran susceptibles de ser considerados en la 2, puesto que sus estudios eran en dos de los casos de FP II y en el tercero de Módulo III.

Tabla 12. Frecuencias en la variable “nivel de estudios” de padres y madres

CATEGORÍAS	FRECUENCIAS PADRES	PORCENTAJE PADRES	FRECUENCIA MADRES	PORCENTAJE MADRES
NS/NC	3	1,5	1	0,5
EGB	43	21,1	51	25,0
FP/BUP	73	35,8	76	37,3
Diplomado	35	17,2	42	20,6
Licenc/Doctor	50	24,5	34	16,7
Total	204	100,0	204	100,0

b) Variables académicas

Etapas educativas (tabla 13): distribuye a los alumnos según el nivel educativo en que están escolarizados, las categorías son nominales y diferencian: (1) Primaria, (2) Secundaria, (3) Primaria acelerado, (4) Secundaria acelerado y (5) Bachillerato.

Tabla 13. Frecuencias en la variable “nivel educativo”

ETAPA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Primaria	114	55,88
Secundaria	73	35,78
Primaria acelerado	13	6,37
Secundaria acelerado	3	1,47
Bachillerato	1	0,5
Total	204	100

Rendimiento académico (tabla 14): obtenida a través de la información que los padres o bien el centro educativo aportan sobre el rendimiento del alumno en el curso 2001/02. Las categorías son dos dependiendo de si el rendimiento es adecuado a una alta capacidad (2) o si es discrepante con la misma (1). Por tanto, es una variable que en la investigación se utiliza únicamente con la población superdotada, por lo que la correspondiente tabla sólo muestra las frecuencias y porcentajes de los alumnos de alta capacidad.

Son dos las razones de codificar esta variable en sólo dos categorías: por un lado, la mayor objetividad que se consigue dada la dificultad de atribuir apreciaciones más concretas para las notas académicas del alumnado y, por otro, la necesidad de tener grupos mayores para el contraste.

Tabla 14. Frecuencias de los superdotados en la variable “rendimiento académico”

CATEGORÍAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Discrepante	43	42,2
Adecuado	59	57,8
Total	102	100,0

c) Variables de capacidades

Superdotación intelectual (tabla 15): sus categorías son dos: sí (2) y no (3), según la existencia o inexistencia de una alta capacidad, respectivamente. La determinación de superdotación se establece cuando un alumno ha pasado por un diagnóstico completo para la valoración de sus capacidades, realizado bien por un gabinete psicológico o bien por la Administración (información aportada por el cuestionario de padres –anexo V). Es, por tanto, una variable nominal.

Tabla 15. Frecuencias en la variable “superdotación intelectual”

CATEGORÍAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Superdotación/AC	102	50,0
No superdotación/No AC	102	50,0
Total	204	100,0

d) Variables de las sobre-excitabilidades

Ítems del OEQ-II (tabla 16): consiste en 50 ítems que corresponden a cinco bloques distintos para la medición de cada sobre-excitabilidad (10 ítems por cada OE). Son afirmaciones propuestas al sujeto sobre su comportamiento en donde éste debe valorar en una escala tipo Likert que oscila de 1 a 5 (desde “No” a “Muchísimo”) en qué grado dichas afirmaciones son ciertas teniendo en cuenta su forma real de actuar (anexo IV). Se considera, por tanto, una variable ordinal.

Tabla 16. Frecuencias de las variables “ítems del OEQ-II”

VARIABLES	FRECUENCIA				
	No	No Demasiado	Algo	Bastante	Mucho
PRE1IMAG	24	27	65	46	42
PRE2PSIC	22	29	44	56	53
PRE3SENS	7	19	60	76	42
PRE4IMAG	38	46	43	38	39
PRE5INTE	19	14	45	77	49
PRE6EMOC	2	13	51	88	50
PRE7PSIC	22	34	40	41	67
PRE8SENS	44	54	44	40	22

PRE9EMOC	16	27	51	77	33
PRE10PSI	4	17	46	57	80
PRE11EMO	6	17	40	82	59
PRE12INT	6	13	64	88	33
PRE13SEN	6	24	68	60	46
PRE14IMA	39	34	35	43	53
PRE15PSI	16	26	32	60	70
PRE16INT	8	22	47	60	67
PRE17EMO	37	38	42	48	39
PRE18PSI	25	41	46	60	32
PRE19INT	8	30	71	53	42
PRE20IMA	29	49	49	41	36
PRE21PSI	31	25	37	57	54
PRE22IMA	46	51	36	42	29
PRE23INT	14	33	52	65	40
PRE24IMA	19	47	56	42	40
PRE25INT	16	25	44	65	54
PRE26EMO	14	31	46	60	53
PRE27SEN	14	22	51	56	61
PRE28IMA	29	50	51	33	41
PRE29PSI	31	44	46	53	30
PRE30INT	5	22	58	56	63
PRE31EMO	2	17	49	95	41
PRE32SEN	31	67	58	30	18
PRE33IMA	80	37	27	32	28
PRE34IMA	16	21	56	64	47
PRE35EMO	44	47	46	41	26
PRE36INT	8	17	53	72	54
PRE37SEN	4	13	35	65	87
PRE38SEN	14	19	57	46	68
PRE39PSI	31	33	35	46	59
PRE40INT	12	21	58	70	43
PRE41EMO	24	32	74	42	32
PRE42PSI	19	49	44	47	45
PRE43INT	5	21	52	77	49
PRE44EMO	14	23	34	45	88
PRE45SEN	18	37	68	40	41
PRE46SEN	15	51	60	50	28
PRE47IMA	17	20	49	52	66
PRE48SEN	6	22	32	62	82
PRE49EMO	16	32	55	60	41
PRE50PSI	28	31	37	44	64

Las OEs o sobre-excitabilidades (tabla 17): su puntuación corresponde a la media obtenida por el sujeto en cada uno de los cinco bloques de afirmaciones, obteniendo así variables cuantitativas continuas. Su escala de medición es de intervalo en tanto establecen la distancia entre los individuos al resultar de la media de las puntuaciones ordinales (Falk, Miller, Silverman & Piechowski, 1999).

Tabla 17. Descriptivos de las variables de “sobre-excitabilidades”

VARIABLES	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DES. TÍP.
OEPSICOM	1,00	5,00	3,4127	0,8297
OEMOCIO	1,90	4,90	3,4583	0,6095

OEINTELE	1,70	5,00	3,6132	0,6752
OESENSIT	1,00	5,00	3,4260	0,7124
OEIMAGIN	1,10	5,00	3,1074	0,8190

PERCEPCIÓN GRADO	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. TÍP.
OE PSICOMOTORA	1	5	3,45	1,02
OE EMOCIONAL	1	5	3,93	0,87
OE INTELLECTUAL	2	5	4,15	0,82
OE SENSITIVA	2	5	3,90	0,84
OE IMAGINATIVA	1	5	3,66	1,07

La percepción de las OEs por los padres (tablas 18 y 19): es una variable doble, de ella se emplean ambas informaciones en el análisis (grado y carácter). Por lo tanto, esta variable recoge por un lado, la percepción de los padres sobre el grado en que las OEs se dan en los alumnos. Medida como variable cuantitativa discreta, fluctúa de 1 a 5. Con ella pretende comprobarse la sinceridad (no-disimulación) con la que los alumnos han contestado al OEQ-II para evitar el manejo de datos erróneos en el análisis.

Por otra parte, presenta la percepción de los padres sobre el carácter de esas mismas sobre-excitabilidades: positiva, negativa o neutra. Su objeto es conocer la consideración que las familias tienen sobre la influencia más o menos adecuada de las OEs en los ámbitos escolar, familiar y social de los alumnos, tanto superdotados como no superdotados. Ambas constituyen variables ordinales.

Tabla 18. Descriptivos de la percepción del “grado de las OEs”

Tabla 19. Frecuencias en la percepción del “carácter de las OEs”

PERCEPCIÓN CARÁCTER	CATEGORÍAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
OE PSICOMOTORA	Negativo	40	19,6
	Neutro	75	36,8
	Positivo	89	43,6
OE EMOCIONAL	Negativo	44	21,6
	Neutro	33	16,2
	Positivo	127	62,3
OE INTELECTUAL	Negativo	12	5,9
	Neutro	25	12,3
	Positivo	167	81,9
OE SENSITIVA	Negativo	7	3,4
	Neutro	44	21,6
	Positivo	153	75,0
OE IMAGINATIVA	Negativo	19	9,3
	Neutro	56	27,5
	Positivo	129	63,2

e) Variables de personalidad

Factores de personalidad (tabla 20): son neuroticismo, extraversión, psicoticismo y sinceridad, obtenidas a través del EPQ-J de Eysenck & Eysenck (2000). Variables medidas en escala ordinal (Arnal et al, 1992). Una alta puntuación en neuroticismo (o emocionabilidad) hace referencia a una constante preocupación por las cosas, junto con una fuerte reacción de ansiedad consecuencia de esa tensión interna. La alta puntuación en extraversión define al individuo sociable, alegre, generalmente impulsivo, despreocupado, a quien le gustan los cambios, optimista, y que no controla bien sus sentimientos, por lo que presenta fuertes reacciones. En cuanto al psicoticismo (o dureza), se refiere a

individuos solitarios, despreocupados, agresivos, con una importante falta de sentimientos humanitarios hacia los demás, sin estrategias empáticas ni de socialización. Por último, la sinceridad alude a la no-disimulación de los sujetos en la prueba, lo que no se emplea para el análisis multivariado pero sí se ha utilizado en la comprobación de los porcentajes, ya que con una baja sinceridad generalizada los resultados no podrían ser considerados consistentes.

Tabla 20. Descriptivos de las “variables de personalidad”

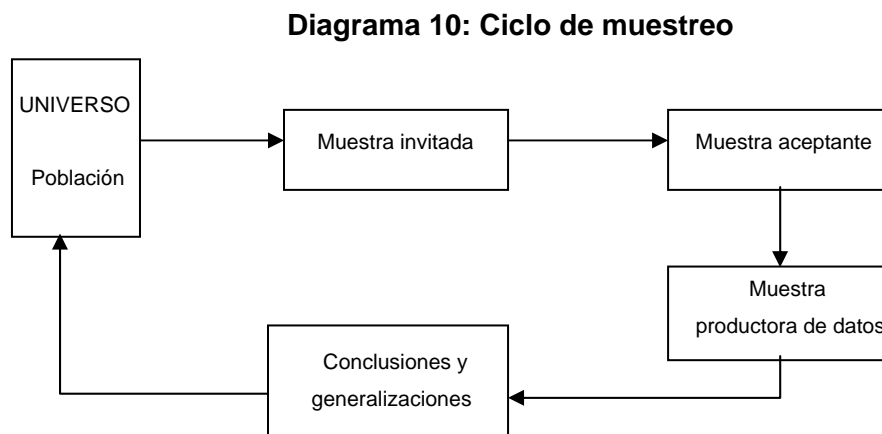
VARIABLES	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. TÍP.
NEUROTICISMO	1	95	39,43	23,32
EXTRAVERSIÓN	1	99	84,73	21,78
PSICOTICISMO	3	99	53,69	30,98
SINCERIDAD	1	99	43,07	28,12

4.2. DESARROLLO

Una vez establecidos los criterios que guían el desarrollo del estudio, se presentan a continuación los diferentes pasos llevados a cabo para realizar la investigación. En primer lugar, el proceso de muestreo y la descripción de los sujetos. Un segundo apartado, en donde se exponen los instrumentos empleados para la recogida de información, abordando no sólo el para qué y cómo se han utilizado las diferentes pruebas y cuestionarios, sino también el por qué de su elección para esta investigación. Por último, la presentación y explicación de los análisis realizados para la contrastación de las hipótesis.

4.2.1. Muestra de la investigación

La muestra con que ha sido llevada a cabo la investigación está compuesta por 102 superdotados y 102 no superdotados. El ciclo de muestreo seguido puede apreciarse en el siguiente diagrama (diagrama 10):



(Adaptado de Fox, 1981: 369)

Por la finalidad que persigue la investigación, resultó necesario obtener una muestra de alumnos superdotados y otra de alumnos no superdotados para contrastar si efectivamente el OEQ-II es un instrumento capaz de discriminar entre ambas poblaciones.

El proceso llevado a cabo para la obtención de la muestra de superdotados puede considerarse un **muestreo deliberado**, ya que no sólo se han buscado sujetos con un proceso de identificación previo llevado a cabo por instancias competentes, de forma que se asegurara su elevado potencial intelectual, sino que además se han aceptado todos aquéllos con los que se ha contactado y que han querido participar rellenando los cuestionarios correctamente.

En el caso de la muestra de estudiantes con capacidades medias, aunque se parte del **muestreo deliberado** de centros a los que se tiene acceso para recoger datos, posteriormente se realiza un **muestreo aleatorio por conglomerados** de los grupos de alumnos cuyos docentes y padres habían accedido a colaborar.

Universo: el universo de la investigación lo componen todos aquellos alumnos de ocho a quince años escolarizados en las aulas de nuestro ámbito nacional que presenten capacidades medias y aquellos con alto potencial intelectual detectado previamente por instancias competentes bien del ámbito privado o bien del público.

Población: la población son todos los alumnos superdotados pertenecientes a un programa o asociación para superdotados y todos los alumnos de capacidades medias escolarizados en los centros educativos de Cantabria, Burgos y Madrid.

Muestra invitada: se contactó con los programas y asociaciones de Asturias, Barcelona, Cantabria, Málaga, Madrid, Navarra, Santiago de Compostela, Sevilla y Valencia para el muestreo de alumnos superdotados, y con tres centros educativos de Cantabria, uno de Burgos y dos de Madrid para el de estudiantes de capacidades medias.

Muestra aceptante: la muestra aceptante la conforman los alumnos de capacidades medias de ocho a quince años escolarizados en los tres centros educativos de Cantabria (sitios en localidades distintas) y un instituto de la Comunidad de Madrid. En cuanto a la de los superdotados, la conforman sujetos pertenecientes a las asociaciones y programas de: Asturias, Barcelona, Cantabria,

Málaga, Madrid, Santiago de Compostela, Sevilla y Valencia; de las que se tomaron los datos de los alumnos entre ocho y quince años.

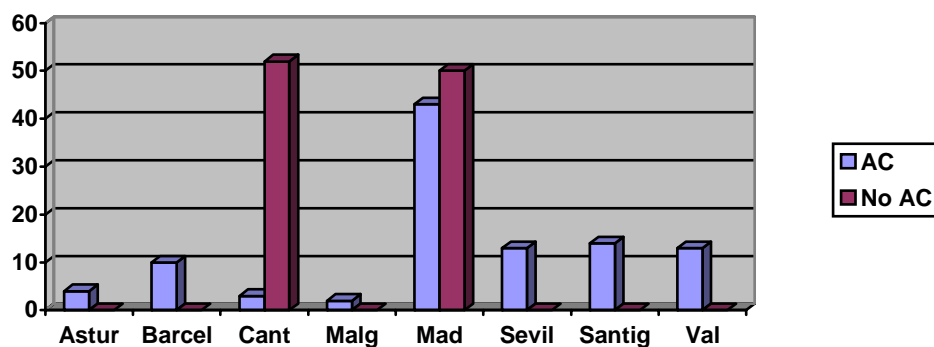
Concretamente, la muestra aceptante ascendía a un total aproximado de: 115 superdotados (4 de Asturias, 10 de Barcelona ,3 de Cantabria, 2 de Málaga, 47 de Madrid, 15 de Sevilla, 16 de Santiago de Compostela y 18 de Valencia) y 253 no superdotados (151 de Cantabria y 102 de Madrid).

Muestra productora de datos: la muestra definitiva la conformaron aquellos alumnos superdotados que completaron los dos cuestionarios correctamente (sin ausencia de respuestas o con respuestas múltiples): OEQ-II (anexo IV) y EPQ-J, de quienes además se obtuvo también correctamente relleno el cuestionario elaborado para padres (anexo V). En total 102 sujetos de alta capacidad.

El grupo de alumnos de capacidades medias lo formaron aquellos que fueron elegidos al azar entre los centros accesibles de Cantabria y Madrid, quienes también completaron correctamente los instrumentos de recogida de datos empleados en la investigación, un total de 114 no superdotados, de los que se eliminaron 12 al azar para igualar el tamaño de muestras.

La distribución de la muestra total según las Comunidades Autónomas de referencia se aprecia en el siguiente gráfico (gráfico 1):

Gráfico 1. Distribución de la muestra por Comunidades



4.2.2. Instrumentación: recogida de datos

Se presentan a continuación los instrumentos empleados para la recogida de datos de toda la muestra empleada en la investigación (204 sujetos):

1. **OEQ-II:** (Falk, Miller, Silverman & Piechowski, 1999). Prueba elaborada en 1999 en su segunda revisión. Basada en la teoría de Dabrowski (1964) de la desintegración positiva y las sobre-excitabilidades. Compuesto por cincuenta afirmaciones valoradas en una escala de 1 a 5 tipo Likert, en las que se plantea al sujeto cómo es su forma de actuar ante diferentes vivencias, pidiéndole que en su contestación se ajuste a su actuación real y no ideal. Las puntuaciones totales para cada OE se obtienen realizando la media aritmética de las diez valoraciones que corresponden a cada una de ellas y que aparecen distribuidas a lo largo de la prueba de manera intercalada.

La versión original fue ideada para su aplicación en sujetos adultos con objeto de conocer los rasgos diferenciadores entre diversas poblaciones (artistas, superdotados, graduados universitarios, etc.). La traducción que aquí se presenta se ha elaborado con la intención de ser empleada con niños a partir de los ocho años con una finalidad diagnóstica y no sólo de contraste. El lenguaje empleado es comprensible para estas edades pero también permite su uso en muestras de

adultos. La traducción (anexo IV) está basada en la versión original (anexo II) y en una adaptación realizada para su uso con población sudamericana (anexo III).

Sobre ésta se realizó un estudio piloto para determinar la edad mínima necesaria para comprender correctamente los 50 ítems sin necesidad de ayuda adulta. Este estudio se llevó a cabo con un grupo de 30 alumnos de seis a nueve años. Tras la aplicación se modificaron algunos términos y/o expresiones y se determinó una edad mínima de ocho años debido a las dificultades que manifestaban los niños de seis y siete en la comprensión de las preguntas.

Asimismo, la versión definitiva fue traducida al inglés para ser contrastada con el equipo que elaboró la original en 1999, quienes tras su análisis, la valoraron positivamente²⁹.

2. EPQ-J (Eysenck & Eysenck, 2000): Test de personalidad para niños de ocho a quince años. Establece cuatro medidas contrastadas (neuroticismo, extraversión, psicoticismo y sinceridad) y una en experimentación (conducta antisocial). Para el estudio se utilizan las tres primeras. La razón de su uso responde a dos criterios:

- a. Por un lado, el reconocimiento de las OEs como rasgos de la personalidad del sujeto (Piechowski, 1989), lo que permite pensar en una fuerte relación entre éstas y los factores de personalidad que, incluso, puede ayudar a complementar la información del OEQ-II en su utilización como prueba diagnóstica en fase de *screening*.

²⁹ Traducción y valoración realizadas en Mayo de 2002 durante la estancia en el Gifted Development Center de Denver (Colorado) con parte del grupo "Dabrowski" de investigación: Linda K. Silverman, Michael M. Piechowski, Frank R. Falk y Betty Maxwell.

- b. Por otro lado, el hincapié que hace Dabrowski (1972) en cuanto al carácter positivo de los síntomas de psiconeurosis. El autor considera estas manifestaciones como la exteriorización de una tensión interna que puede conducir al individuo hacia la desintegración positiva. Por ello, se cree que los alumnos superdotados mostrarán un perfil peculiar en neuroticismo que difiera significativamente del presentado por los de capacidades medias.

La cuarta medida contrastada (sinceridad), aparece en la investigación como criterio de decisión sobre la consistencia de la información aportada por el EPQ-J, ya que su objetivo no reside tanto en determinar un rasgo de personalidad como en constatar la no-disimulación de los sujetos en sus respuestas a la prueba (Eysenck & Eysenck, 2000).

3. Cuestionario de padres: (anexo V) Este cuestionario recoge información sobre diversas variables empleadas en los análisis de la investigación. Por un lado, se pregunta sobre aquellos datos familiares empleados en el estudio: nivel de estudios de los padres y nivel socio-económico. Por otro lado, recopila información sobre el alumno relativa a su edad y rendimiento académico. Asimismo, se presentan dos tablas para la recogida de datos sobre la percepción que los padres tienen de las sobre-excitabilidades de los alumnos: tanto su grado (de 1 a 5) como su carácter (positivo, negativo o neutro), la primera información tiene como objeto ser contrastada con las puntuaciones de los alumnos en el OEQ-II para determinar la sinceridad en sus respuestas y el ajuste a su conducta real y no ideal, mientras la segunda pretende conocer la percepción

que los padres tienen de las sobre-excitabilidades, estableciendo las diferencias entre aquellos con hijos superdotados y los de alumnos de capacidades medias.

El cuestionario se contrastó con la opinión de expertos y, asimismo, se realizó un pequeño estudio piloto entregándoselo a 5 parejas (una de ellas con un hijo superdotado) para recoger las valoraciones y sugerencias sobre el mismo. Tras ambos procesos, se modificó en aquello que parecía poder llevar a errores de comprensión, se puntualizó también la no-necesidad de contestar a los niveles de estudios y socio-económico si no se creía conveniente, y se dividió la tabla de percepción de las sobre-excitabilidades, presentándose en dos bloques diferenciados (grado y carácter).

4.2.3. Análisis de datos

A pesar de que el OEQ-II en principio no ha sido ideado para su aplicación individual como posible instrumento de identificación de la alta capacidad (Frank, Miller, Silverman & Piechowski, 1999), tras la revisión de la literatura al respecto se confía en que con su aplicación pueda determinarse un modelo de superdotación basado en las sobre-excitabilidades, que permita su uso como prueba de *screening* válida para la identificación de población superdotada.

En todo caso, se considera que el hecho de obtener datos relevantes al respecto ayuda a determinar en qué grado pueden las OEs convertirse en una información complementaria para entender tanto la conducta de los sujetos de alta capacidad, como las desincronías y asincronías que en ocasiones muestran (Terrassier, 1990, 1993; Silverman, 2002).

Los análisis a realizar son diversos y cada uno de ellos tiene en cuenta el carácter de las variables. De esta forma, se realizarán:

- Análisis **descriptivos** de la muestra: frecuencias y porcentajes representados en gráficos para una visión global de la situación de los sujetos en las variables socio-demográficas.
- Para la **validación** del OEQ-II:
 - **Validez:** análisis factorial exploratorio, para determinar la validez de constructo de los ítems del OEQ-II y la dimensionalidad de la prueba comprobando su distribución en factores relevantes. La r de Pearson para determinar la validez de constructo de las OEs, constatando si miden una misma característica, y la t de Student para saber si esa característica es la superdotación, comparando los valores de la muestra de superdotados con la de alumnos de capacidades medias. La regresión logística binaria como medio de análisis de la validez concurrente del instrumento, viendo los casos que es capaz de pronosticar a través del OEQ-II y que se corresponden con los valores que los sujetos presentan en la muestra respecto a la variable “grupo” (superdotados/no superdotados).
 - **Fiabilidad:** el α de Cronbach para determinar la fiabilidad y consistencia interna del instrumento y el coeficiente de correlación de Spearman para constatar la relación que entre ellas presentan las afirmaciones que componen cada bloque del OEQ-II correspondientes a las cinco sobre-excitabilidades, analizando así la

distribución en su consistencia interna para la medición de un mismo constructo.

- **No-disimulación:** la correlación de Spearman para comprobar la no-disimulación de los alumnos en sus respuestas a la prueba, correlacionando para ello las puntuaciones totales que cada uno de ellos ha obtenido en el OEQ-II con la percepción que los padres tienen sobre el grado de estas OEs en sus hijos.

- Para la determinación de **diferencias en la muestra:** el coeficiente de correlación de Spearman para observar si las sobre-excitabilidades constituyen rasgos de personalidad, y la t de Student para establecer diferencias en estos factores entre la muestra de alumnos de alta capacidad y la de alumnos de capacidades medias. Por otra parte, se pretende también determinar la percepción de los padres respecto al carácter de estas sobre-excitabilidades dependiendo del grupo de pertenencia de su hijo (superdotado o de capacidades medias) para lo que se empleará la chi cuadrado.

- Para la propuesta de un **modelo de superdotación** basado en las sobre-excitabilidades: se empleará la regresión logística binaria, en la que se tendrán en cuenta covariables relevantes en la investigación con muestras de alumnos superdotados.

- Para la comprobación de la **comprensividad del modelo de superdotación:** se llevarán a cabo comparaciones de dos muestras independientes dentro del grupo de alumnos superdotados, separándolos según su rendimiento académico. Para ello, y

dependiendo de las variables a contrastar, se emplearán la t de Student, la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney y la chi cuadrado.

Asimismo, en todos los casos en que vaya a realizarse una comparación entre muestras, se realizará la comprobación del ajuste de los grupos a los supuestos de normalidad a través de la prueba no paramétrica para una muestra de Kolmogorov-Smirnov.

4.3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnal, J., del Rincón, D. & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.
- Ary, D. Jacobs, L. C. & Razavieh, A. (1986). *Introducción a la investigación pedagógica*. México: Interamericana.
- Badolato, L. A. (1998). Recognizing & Meeting special needs of gifted females. *Gifted Child Today* 21 (6), 32-37.
- Baker, J. A., Bridger, R. & Evans, K. (1998). Models of underachievement among gifted preadolescents: the role of personal, family, and school factors. *Gifted Child Quarterly* 42 (1), 5-15.
- Baum, S. & Owen, S. V. (1988). High Ability/Learning Disabled Students: How are they different?. *Gifted Child Quarterly* 32, 321-326.
- Berube, B. N. (1995). *What educators need to know about... underachievement and gifted students*. Microficha ED 429413. Biblioteca de la Facultad de Psicología, Universidad de Alberta (Edmonton, Canadá), 3-6.
- Bisquerra Alzina, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa. Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSS-X*. Barcelona: PPU.
- Bisquerra Alzina, R. (1989). *Introducción conceptual al análisis multivariable. Un enfoque informático con los paquetes SPSS-X, BMDP, LISREL Y SPAD*. Vol I. Barcelona: PPU.

- Borland, J. H., Schnur, R. & Wright, L. (2000). Economically disadvantaged students in a school for the academically gifted: a postpositivist inquiry into individual and family adjustment. *Gifted Child Quarterly* 44 (1), 13-32.
- Bouchet, N. & Falk, R. F. (2001). The relationship among giftedness, gender and overexcitability. *Gifted Child Quarterly* 45 (4), 260-267.
- Brody, L. E. & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: a review of the issues. *Journal of Learning Disabilities* 30 (3), 282-296.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. (3ª edición). Madrid: Muralla.
- Colás Bravo, M^a. P. & Buendía Eisman, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Dabrowski, K. (1964). *Positive Disintegration*. London: Little Brown.
- Dabrowski, K. (1967). *Personality-shaping through positive disintegration*. London: Little Brown.
- Dabrowski, K. (1972). *Psychoneurosis is not an illness*. London: Gryf.
- Das, J. P., Naglieri, J. A. & Kirby, J. R. (1994). *Assessment of cognitive processes. The PAS theory of intelligence*. Toronto: Allyn & Bacon.
- Díaz, E. I. (1998). Perceived factors influencing the academic underachievement of talented students of Puerto Rican descent. *Gifted Child Quarterly* 42 (2), 105-122.

- Dicket, R. M. et al (1994). *Atypical gifted learners and their characteristics*. Microficha ED 386903. Biblioteca de la Facultad de Psicología, Universidad de Alberta (Edmonton, Canadá), 3-27.
- Eysenck, H. J. & Eysenck, S. B. G. (2000). *EPQ-J. Cuestionario de personalidad para niños (EPQ-J) y adultos (EPQ-A)*. 10ª edición. Madrid: TEA ediciones.
- Falk, F., Miller, N., Silverman, L. & Piechowski, M. M. (1999). *OEQ-II: Overexcitability Questionnaire-II*. Denver: Gifted Development Center.
- Flint, L. J. (2001). Challenges of identifying and serving gifted children with ADHD. *Teaching Exceptional Children* 33 (4), 62-69.
- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- García Jiménez, E., Gil Flores, J. & Rodríguez Gómez, G. (2000). *Cuadernos de estadística: análisis factorial*. Madrid: La Muralla.
- Hair, J. F., Anderson, R. W., Tatham, R. L. & Black, W. C. (1999). *Análisis multivariante*. (5ª edición). Madrid: Prentice Hall.
- Kaufman, A. S. & Kaufman, N. L. (1997). *K-ABC. Batería de evaluación de Kaufman para niños*. Madrid: TEA ediciones.
- Kerlinger, F. N. (1985). *Investigación del comportamiento*. 2ª edición (1ª edición: 1975). México: Interamericana.
- Martínez Arias, R. (1995). *Psicometría: teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.

- Pérez Juste, R. (1983). *Pedagogía experimental. Adaptación*. Madrid: UNED.
- Piechowski, M. M. (1989). The concept of Developmental Potential. *Mensa Research Journal* 27, 18-32.
- Silverman, L. K. (1989). Invisible gifts, invisible handicaps. *Roeper Review* 12 (1), 37-42.
- Silverman, L. K. (1999). *Characteristics of giftedness scale: a review of the literature*. Documento inédito. Denver, CO: Gifted Development Center.
- Silverman, L. K. (2001b). Diagnosing and treating visual perceptual issues in gifted children. En *Journal of Optometric Vision Development* 32, 153-176.
- Silverman, L. K. (2002a). Asynchronous development. En M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon: *The social and emotional development of gifted children. What do we know*. Washington: Prufrock, 31-37.
- Terrassier, J. C. (1990). La disincronía de los niños precoces. En Y. Benito Mate: *Problemática del niño superdotado*. Salamanca: Amarú, 69-74.
- Terrassier, J. C. (1993). Disincronía. En L. Pérez Sánchez (dir): *10 palabras clave en superdotados*. Navarra: Verbo Divino, 169-190.
- Wechsler, D. (1991a). *Escala de inteligencia Wechsler para niños. WISC*. Madrid: TEA ediciones.
- Whitmore, J. (1985). Nuevos retos a los métodos de identificación habituales. En J. Freeman: *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana, 115-138.

- Willard-Holt, C. (1998). Academic and personality characteristics of gifted students with cerebral palsy: a multiple case study. *Exceptional Children* 65 (1), 37-50.

- Yewchuk, C. (1985a). Learning disabilities among gifted children. *Special Education in Canada* 58 (3), 95-96.

- Yewchuk, C. (1985b). Gifted/learning disabled children: an overview. *Gifted Education International* 3, 122-126.

5. Resultados, interpretación y conclusiones

5.1. Resultados e interpretación

5.1.1. Análisis descriptivos

5.1.2. El OEQ-II

5.1.2.1. Validación

5.1.2.2. Diferencias de grupos

5.1.3. Modelo de superdotación

5.1.4. Comprensividad del modelo de superdotación

5.2. Conclusiones y discusión

5.2.1. Conclusiones de la investigación

5.2.2. Limitaciones del estudio

5.2.3. Futuras líneas de investigación

5.3. Referencias bibliográficas

5. RESULTADOS, INTERPRETACIÓN Y CONCLUSIONES

En este capítulo, se pretende dar respuesta al problema inicial planteado origen de esta investigación.

Para ello, se presenta la información en los dos apartados siguientes: un primer bloque relativo a los resultados e interpretación, considerando por una parte las posibles explicaciones para cada uno de ellos y discutiendo, por otra, las informaciones que aportan con las publicadas por diversos autores tras la realización de estudios similares. Y un segundo bloque en donde se exponen las conclusiones, recogiendo las limitaciones detectadas en la realización del estudio y las nuevas líneas de investigación que pueden plantearse a raíz del mismo.

De los análisis realizados, como en todas las investigaciones, pueden desprenderse multiplicidad de conclusiones y derivaciones hacia otras hipótesis, aquí se mostrarán únicamente aquellas que están en conexión directa con los objetivos del estudio, dejando otras posibilidades afines para el apartado final en que se resumen las propuestas que, tras los datos, pueden plantearse como nuevos campos de investigación.

5.1. RESULTADOS E INTERPRETACIÓN

Los resultados se presentan de acuerdo a la finalidad última que persiguen, con objeto de facilitar su comprensión e interrelación.

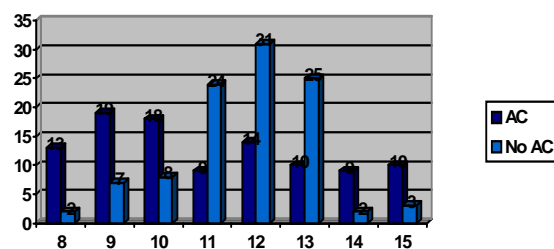
Los análisis han sido realizados con el paquete informático estadístico SPSS (Versión 10.0.6 de 1999), las salidas obtenidas en cada uno de ellos se adjuntan en los anexos para su consulta, excepto en el caso de los descriptivos.

5.1.1. Análisis descriptivos

A continuación, se muestran los resultados de los análisis descriptivos de la muestra atendiendo a las variables socio-demográficas del estudio.

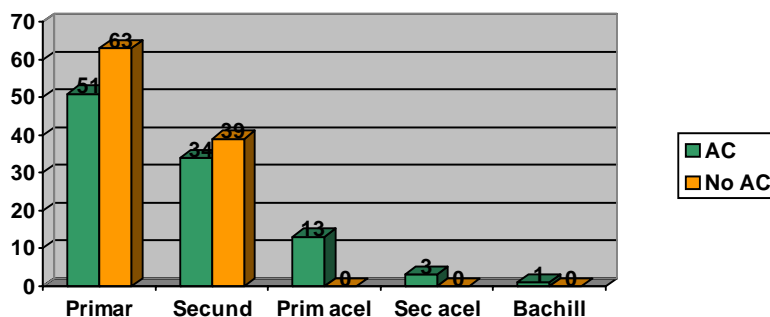
En el primero se resume la edad de la muestra, donde puede observarse un intervalo entre 8 y 15 años, criterio que responde a dos razones: a) la necesaria comprensión por parte de los participantes de la traducción realizada del OEQ-II y b) los límites de edad que establece el EPQ-J en su manual de aplicación. La distribución es más homogénea en el grupo de alta capacidad entre las diversas categorías, mientras el de capacidad medias tiene mayores frecuencias en las edades centrales del intervalo establecido (gráfico 2):

Gráfico 2. Distribución de la muestra en la variable “edad”



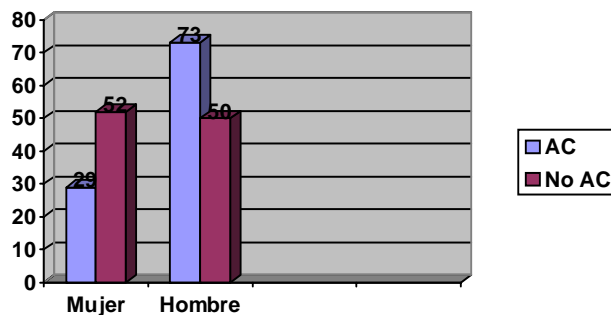
En cuanto al “nivel de estudios” de la muestra (gráfico 3), la distribución entre ambos grupos resulta bastante homogénea, pudiendo apreciarse la inexistencia de alumnos de capacidades medias en las categorías de: primaria acelerado, secundaria acelerado y bachillerato.

Gráfico 3. Distribución de la muestra según el “nivel de estudios”



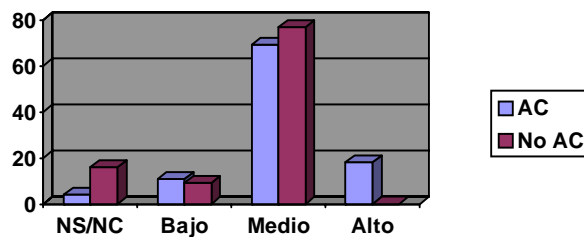
En la variable “sexo” se aprecia una distribución irregular (gráfico 4), ya que mientras el grupo de capacidades medias tiene categorías casi equivalentes, en el grupo de superdotados el número de varones supera notablemente al de mujeres.

Gráfico 4. Distribución de la muestra en la variable “sexo”



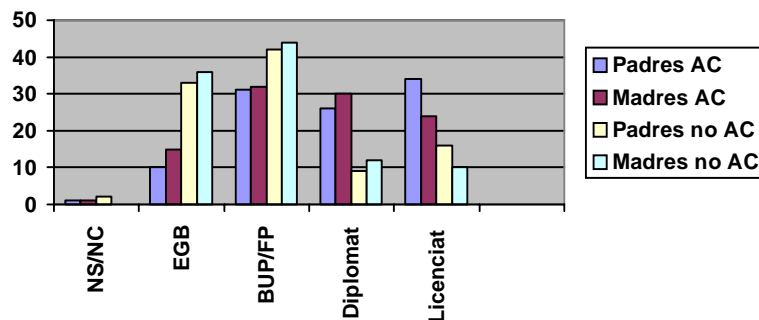
El “nivel socio-económico” de ambos grupos, por su parte, es muy similar aunque puede apreciarse una mayor frecuencia de bajo nivel socio-económico en los no superdotados y de alto nivel en los superdotados (gráfico 5):

Gráfico 5. Distribución de la muestra en la variable “nivel socio-económico”



La distribución de la muestra en el nivel de estudios de los padres y madres destaca la existencia de grados universitarios de formación académica en las familias de los sujetos superdotados frente a la mayor frecuencia de niveles más elementales en las de alumnos de capacidad media (gráfico 6):

Gráfico 6. Distribución de la muestra en las variables “nivel de estudios del padre” y “nivel de estudios de la madre”



Interpretación

Los análisis realizados permiten constatar la reproducción de resultados hallados en otras investigaciones sobre superdotación respecto a la distribución de la muestra en las variables: “sexo”, “edad”, “nivel de estudios de padres y madres” y “nivel socio-económico” (Pérez & Domínguez, 2000), por lo que podría pensarse que la muestra de alumnos de alta capacidad que participan en la investigación son representativos de la población de referencia.

Por otra parte, el grupo de capacidades medias se ajusta a la curva normal en las variables: “edad”, “nivel socio-económico”, y “nivel de estudios de padres y madres”, siendo su distribución casi equivalente en las categorías de la variable “sexo”. En cuanto a la variable “nivel educativo” no hay alumnos en “primaria acelerado”, “secundaria acelerado” y “bachillerato”, debido en las dos primeras categorías a la necesidad, según la legislación educativa vigente, de un dictamen de escolarización previo que informe sobre la existencia de una alta capacidad y en la tercera por el límite de edad impuesto para la investigación.

5.1.2. El OEQ-II

En este primer bloque se muestran los resultados e interpretaciones de los análisis realizados con dos intenciones:

- La de validar el instrumento a través de la muestra de la investigación compuesta por estudiantes españoles con edades comprendidas entre ocho y quince años.

- Y la de conocer las diferencias significativas que presenta el grupo de superdotados respecto al de sujetos de capacidades medias en diversas variables.

5.1.2.1. Validación:

En este apartado se analiza: la dimensionalidad del instrumento, la validez de constructo, la fiabilidad y consistencia interna, y la no-disimulación de los sujetos en sus respuestas al OEQ-II.

Se presentan a continuación cada una de las hipótesis con los resultados obtenidos en el análisis y la interpretación que se realiza de los mismos:

1. “Los 50 ítems que componen el OEQ-II se distribuyen en cinco factores que corresponden a las cinco sobre-excitabilidades que el instrumento mide”.

Se ha realizado un **análisis factorial exploratorio** (anexo VI) para observar cómo se distribuyen las 50 afirmaciones que componen el OEQ-II (Falk, Miller, Piechowski & Silverman, 1999). Los resultados corresponden a un análisis llevado a cabo con extracción de componentes principales y rotación varimax, ya que aunque se ha probado con rotación oblicua por la relación que existe entre los constructos que los ítems pretenden medir, los resultados eran menos consistentes que los aquí presentados.

Tanto el índice de Kaiser-Meyer-Olkin (0,796) como la significación en la prueba de esfericidad de Bartlett ($p=0,000$) indican que los resultados obtenidos

en la salida son aceptables y, aunque algunas de las comunalidades presentan valores inferiores a los admitidos (0,6), están en límites cercanos.

Los resultados obtenidos en nuestra muestra señalan una distribución en trece factores, cada uno de los cuales explica los siguientes ítems (presentación excluyente en la tabla 21):

Tabla 21. Distribución de los 50 ítems del OEQ-II según el factor de pertenencia

FACTORES	OEPSICOM	OEEMOC	OEINTELEC	OESENSIT	OEIMAGIN
Factor 1	8	-	-	-	-
Factor 2	-	-	9	-	-
Factor 3	-	-	-	6	1
Factor 4	-	-	-	-	5
Factor 5	-	1	-	2	-
Factor 6	-	3	-	-	-
Factor 7	-	3	-	-	1
Factor 8	-	-	-	-	2
Factor 9	-	1	-	-	-
Factor 10	-	1	-	1	-
Factor 11	1	-	-	-	1
Factor 12	-	1	1	1	-
Factor 13	1	-	-	-	-

Así pues, aparecen factores con cargas mixtas de ítems referidos a sobre-excitabilidades diferentes, en concreto: el tercero, quinto, el séptimo, el décimo, el undécimo y el duodécimo.

A través de las **correlaciones de Spearman** (anexo VII) se comprueba si las afirmaciones diferenciadas por bloques (de acuerdo a cada sobre-excitabilidad), presentan correlaciones significativas. Su información complementa a la aportada por el factorial en dos aspectos básicos: por un lado, constatar si

cada uno de los bloques mide efectivamente un mismo constructo y, por otro, determinar cuáles de ellas pueden estar favoreciendo la aparición de más de cinco factores. Se emplea la correlación de Spearman ya que las variables (ítems del OEQ-II) están medidas en escala ordinal. No obstante, los datos obtenidos tras el análisis se han contrastado también con las correlaciones de Pearson que genera el factorial y se han visto significaciones semejantes en ambos.

Tras la realización del análisis de correlaciones entre los bloques de ítems y su contrastación con la información aportada por la matriz de correlaciones de Pearson del factorial, se observa que en cada uno de ellos existe, al menos, una variable que no correlaciona significativamente (0,01 o 0,05) con las demás (tabla 22):

Tabla 22. Ítems con baja o nula correlación en cada bloque de sobre-excitabilidad

OEPSICOMOT	OEEMOCION	OEINTELECT	OESENSIT	OEIMAGINT
2	44	5	38	20

En la sobre-excitabilidad emocional existe otro ítem (6) que no presenta correlaciones significativas con dos afirmaciones del grupo (exceptuando la 44). Sin embargo, la diferencia entre ambos es importante, ya que el 44 tiene bajas o nulas correlaciones con prácticamente todas las demás afirmaciones del grupo y en el factorial no aparece claramente definido, mientras el 6 carga en un bloque emocional con otras dos afirmaciones de su grupo (9 y 31).

Interpretación

Se aprecia la necesidad de prescindir de los ítems señalados en cada sobre-excitabilidad en el resto de análisis (2, 44, 5, 38 y 20), reduciendo de esta forma el OEQ-II a 45 afirmaciones. Para constatar que tras la eliminación de estos ítems los factores aparecen más nítidamente definidos, se lleva a cabo un nuevo **análisis factorial** (anexo VIII).

Ha aumentado el índice de Kaiser-Meyer-Olkin (0,805) y la prueba de esfericidad de Bartlett sigue siendo significativa ($p=0,000$). Por tanto, pueden analizarse los resultados de la salida sabiendo que son aceptables. Concretamente se obtienen ahora doce factores, cuyas saturaciones son las siguientes (tabla 23):

Tabla 23. Distribución de los 45 ítems del OEQ-II según el factor de pertenencia

FACTORES	OEPSICOM	OEEMOC	OEINTELEC	OESENSIT	OEIMAGIN
Factor 1	8	-	-	-	-
Factor 2	-	-	-	6	1
Factor 3	-	-	5	-	-
Factor 4	-	-	-	-	4
Factor 5	-	3	-	-	1
Factor 6	-	-	-	2	-
Factor 7	-	3	1	-	-
Factor 8	1	-	-	-	2
Factor 9	-	2	2	-	-
Factor 10	-	-	1	-	1
Factor 11	-	1	-	-	-
Factor 12	-	-	-	1	-

Los ítems que cargan en factores menos relevantes tienen todos una segunda saturación que oscila en el intervalo entre 0,200 y 0,500 en un segundo factor correspondiente a la OE a la que pretenden medir o en un factor que tiene

una importante carga de afirmaciones sobre la misma sobre-excitabilidad. No hacen lo mismo los siguientes ítems, que saturan en otros factores distintos al que se les supone: el 34 (imaginativo), que satura en los factores 3 y 9 por igual (el primero intelectual y el segundo intelectual y emocional) y el 21 (psicomotor) que lo hace en el quinto factor (emocional e imaginativo); el 41 (emocional) que satura en el cuarto factor (imaginativo); y el 9 (emocional) cuya segunda saturación está en el duodécimo factor (sensitivo).

Si revisamos las correlaciones de Spearman, observamos que todos estos ítems presentan altas correlaciones con el resto de los que componen su mismo bloque, sólo se aprecia una significación de 0,05 (es decir, menor que las demás que son del 0,01) entre el 41 y el 35 (emocional), del 9 con el 17 (emocional) y del 21 con el 50 (psicomotora). Sin embargo, como todas resultan significativas no se cree conveniente prescindir de estos ítems.

Los datos aportados por el **análisis factorial** reflejan la existencia de más de cinco factores en la dimensionalidad del OEQ-II. Con intención de conocer la relevancia de éstos, se han comprobado los ítems que la prueba agrupa en cada factor. Esta revisión muestra cómo los bloques son congruentes puesto que aún combinando ítems de diferentes sobre-excitabilidades, éstos mantienen una fuerte relación en cuanto al contenido de la afirmación y la característica que pretenden medir. Concretamente, los grupos heterogéneos generados por el análisis corresponden a los factores: 2, 5, 7, 8, 9 y 10. Estudiando cada uno de ellos se comprueba su coherencia:

- **Factor 2:** compuesto por seis ítems sensitivos (3 “*Disfruto con los distintos sonidos y colores*”; 8 “*Admirando obras de arte me quedo ‘embobado’*”; 13 “*Disfruto mucho observando el trabajo artístico de*

otros”; 32 “Disfruto con los colores, formas y texturas más que el resto de la gente”; 45 “Disfruto con las sensaciones de colores, formas y diseños” y 46 “La diferencia de aromas me resulta interesante”) y uno imaginativo (34 “Las palabras y los sonidos despiertan imágenes en mi mente”): se observa cómo puede otorgarse un carácter sensitivo a este factor.

- **Factor 5:** con tres emocionales (17 “Puedo sentirme tan feliz que quiero reír y llorar al mismo tiempo”; 26 “Tengo fuertes sentimientos de alegría, enfado, emoción y desesperación” y 49 “Todo lo que me sucede me afecta mucho, las cosas buenas y las malas”) y uno imaginativo (28 “Me divierte exagerar la realidad”), en este caso, las afirmaciones emocionales se refieren a la creencia del sujeto de experimentar de forma anormalmente intensa las vivencias y sentimientos tanto positivos como negativos, mientras la imaginativa afirma que le divierte exagerar la realidad, con lo que el factor sería congruente con una tendencia del sujeto a manifestar reacciones extremas.
- **Factor 7:** tres emocionales (6 “Comprendo lo que sienten los demás”; 11 “Ver a una persona apartada en un grupo me entristece” y 31 “Me preocupo profundamente por los demás”) y una intelectual (12 “Puedo entender ideas difíciles y traducirlas en algo más sencillo”). La combinación de las cuatro puede responder a la existencia de un factor de no-egocentrismo que mediría la facilidad del sujeto para comprender situaciones complejas desde diversas perspectivas, ya que las emocionales se refieren a la capacidad empática del sujeto, mientras la intelectual afirma que es capaz de comprender ideas difíciles

traduciéndolas en algo más sencillo, para lo que debe valorar la resolución de la idea compleja de partida desde diversos enfoques.

- **Factor 8:** dos imaginativas (1 “*Me gusta soñar despierto*” y 14 “*Cuando me aburro empiezo a soñar despierto*”) y una psicomotora (21 “*Cuanto más tiempo tengo que permanecer sentado más inquieto me pongo*”): el factor responde a una tendencia del sujeto a la evasión de la realidad y/o desatención.
- **Factor 9:** dos emocionales (9 “*Me preocupo mucho por todo*” y 41 “*Puedo sentir una mezcla de emociones distintas al mismo tiempo*”) y dos intelectuales (25 “*Me gusta razonar y hablar sobre las cosas (“filosofar”)*” y 40 “*A menudo intento analizar mis pensamientos y mis acciones*”): la 9, la 25 y la 40 muestran un claro carácter de análisis y auto-revisión de pensamientos y conocimientos, pudiendo ser la 41 la consecuencia de tal acción.
- **Factor 10:** una intelectual (19 “*Soy capaz de formar ideas nuevas relacionando cosas diferentes*”) y una imaginativa (47 “*Tengo talento para la fantasía*”): de las que surge un factor sobre la capacidad creativa.

De este modo, tras observar qué ítems ha reunido el análisis factorial se constata una congruencia entre los mismos. La razón de no obtener cinco factores puede deberse a que, al igual que la inteligencia no es un rasgo unitario (Gardner, 2001), las sobre-excitabilidades pueden también ser características multi-dimensionales, ya que hablar de emoción, intelecto, sensibilidad, desarrollo

psicomotor o imaginación es, en definitiva, una simplificación de cinco fenómenos complejos que aúnan rasgos diferentes bajo un mismo término.

En resumen, tras la interpretación de los resultados obtenidos con el análisis factorial y el correlacional de Spearman, puede decirse que el OEQ-II presenta:

- Una baja **dimensionalidad** (análisis factorial) no congruente con la diferenciación planteada de cinco sobre-excitabilidades, aunque sus resultados pueden deberse al carácter plural de cada OE, ya que éstas constituyen constructos complejos y, por tanto, parece razonable que a su vez puedan dividirse en factores de segundo orden.
- Una **validez de constructo** (análisis factorial y correlaciones de Spearman) media-alta que precisa un análisis contrastado con puntuaciones de otras pruebas que midieran cada una de las sobre-excitabilidades por separado.

Por último, es preciso señalar que entre los ítems eliminados tras los análisis se encuentran dos afirmaciones (38 y 44) que fueron formuladas de manera negativa (como se hacía en la versión original). Es decir, el alumno obtenía más alta puntuación cuanto más baja fuera su afinidad con el ítem planteado. Lo que hace que se cuestione la adecuación de redactar negativamente lo que se supone son afirmaciones, ya que puede confundir al sujeto a la hora de responder a la prueba.

De este modo, se mantiene la propuesta de eliminar un ítem de cada bloque y dejar el OEQ-II con 45 afirmaciones. Concretamente, se prescinde de: el 2 (psicomotor), el 44 (emocional), el 5 (intelectual), el 38 (sensitivo) y el 20

(imaginativo). Así pues, los siguientes análisis serán realizados sin incluir los mencionados ítems.

2. “El OEQ-II muestra una alta fiabilidad a través de la validación interna de cada uno de los bloques que componen las OEs”.

Para constatar la consistencia interna y fiabilidad del OEQ-II se realiza un análisis estadístico denominado α de Cronbach (tabla 24). Asimismo, con la intención de comprobar si efectivamente éstas han aumentado al eliminar los ítems con bajas correlaciones en el análisis por bloques de sobre-excitabilidad, se realiza la prueba con los cincuenta ítems (anexo IX) y se contrastará la información obtenida con los resultados de emplear la prueba con 45 ítems (anexo X). Las α de Cronbach en cada caso son:

Tabla 24. Valores para el α de Cronbach en cada bloque de afirmaciones de las sobre-excitabilidades

SOBRE-EXCITABILIDADES	α Cronbach 50 ítems	α Cronbach 45 ítems
Psicomotora	0,8319	0,8338
Emocional	0,7012	0,7355
Intelectual	0,8126	0,8280
Sensitiva	0,8210	0,8405
Imaginativa	0,8162	0,8163

Interpretación

Se aprecia, por tanto, una elevada fiabilidad y consistencia interna, además de observar cómo los valores de α han aumentado al eliminar los ítems que no mostraban puntuaciones significativas en la correlación por bloques.

La sobre-excitabilidad que presenta un α de Cronbach más bajo es la emocional, aunque aún está en los límites de aceptación³⁰. También en el análisis factorial y en las correlaciones a través del coeficiente de correlación de Spearman era la que mostraba unas significaciones más inconsistentes, lo que lleva a pensar que su medición a través del OEQ-II no es tan adecuada como para el resto de las sobre-excitabilidades. Asimismo, en la validación de la versión original se observa cómo la OE emocional es la que obtiene el índice más bajo en el análisis de fiabilidad, como puede apreciarse en la tabla 25:

Tabla 25. Valores para el α de Cronbach en cada bloque de afirmaciones de las sobre-excitabilidades en la versión original³¹

	PSICOMOT	EMOCIONAL	INTELECT	SENSITIVA	IMAGINAT
α CRONBACH	0,86	0,84	0,89	0,89	0,85

Si se estudian detenidamente las afirmaciones que miden la sobre-excitabilidad emocional y se analizan considerando los resultados obtenidos en el segundo análisis factorial, puede verse cómo éstas se dispersan entre los

³⁰ El límite inferior para el α de Cronbach es 0,70, aunque se admite hasta un 0,60 en investigaciones exploratorias (Hair et al, 1999).

³¹ Tomado de Falk, Miller, Silverman & Piechowski (1999).

distintos factores con más frecuencia que las demás. A continuación son la intelectual y después la imaginativa, las que se disgregan con mayor frecuencia, mientras la sensitiva y, por último la psicomotora, presentan saturaciones más nítidas en los distintos factores.

Las razones pueden estar en relación directa con la complejidad del constructo que pretende medirse, ya que la emocionabilidad, la inteligencia y la imaginación, constituyen rasgos difícilmente evaluables a través de 10 ítems. Sin embargo, la sensibilidad y la intensidad psicomotora sí parecen más susceptibles de poder ser valoradas a través de una prueba sencilla.

3. “Las puntuaciones de los alumnos correlacionan de forma significativa con la percepción de los padres respecto al grado de las OEs”.

La intención del análisis reside en completar la validación del cuestionario determinando, a través de la valoración que los padres realizan de las OEs en sus hijos, si éstos han respondido con sinceridad al mismo, para evitar así un sesgo en los datos manejados. Para ello, se correlacionan las puntuaciones globales de los alumnos en las sobre-excitabilidades (variable de intervalo cuantitativa continua que fluctúa entre 1 y 5) con la percepción que los padres tienen de estas OEs en sus hijos (variable ordinal cuantitativa discreta basada en una escala tipo Likert de 1 a 5). Debido al carácter de los datos, se emplea el coeficiente de **correlación de Spearman** (anexo XI), los datos pueden verse resumidos en la siguiente tabla (26).

Tabla 26. Correlación de Spearman entre OEs y la percepción familiar sobre el grado de las mismas

	OE PSICOM	OE EMOCIO	OE INTELECT	OE SENSIT	OE IMAGINAT
Apreciación familiar oeptic	0,434**	-----	-----	-----	-----
Apreciación familiar oeemoc	-----	0,167*	-----	-----	-----
Apreciación familiar oeintelct	-----	-----	0,366**	-----	-----
Apreciación familiar oesenst	-----	-----	-----	0,242**	-----
Apreciación familiar oeimag	-----	-----	-----	-----	0,316**

Las correlaciones son significativas a un nivel de 0,01, menos en el caso de la emocional, en donde la significatividad es de 0,05.

Interpretación

Los resultados indican que la no-disimulación es elevada, por lo tanto, se considera que el posible sesgo de los datos aportados por los alumnos no es relevante, lo que favorece la generalización de los mismos a la población superdotada, al menos a aquellos que tengan similares valores en las demás variables (socio-demográficas y de personalidad).

Además, apoyándonos en las afirmaciones de Prieto (1997), las percepciones y valoraciones de los padres parecen estar habitualmente bastante ajustadas a la realidad, por lo que podría considerarse que el resultado de no-disimulación obtenido es muy positivo.

4. "Las OEs medidas a través del OEQ-II discriminan entre sujetos superdotados y no superdotados"

Para rechazar o aceptar la hipótesis nula, se lleva a cabo un análisis correlacional a través de la **r de Pearson** (anexo XII), ya que si bien, las puntuaciones totales en las OEs provienen de variables cuantitativas discretas ordinales, al realizar la media se obtienen variables cuantitativas continuas cuya pretensión es poder determinar la distancia existente entre los diversos sujetos (tabla 27).

Tabla 27. Correlación r de Pearson entre las OEs

	OE PSICOM	OE EMOC	OE INTEL	OE SENSIT	OE IMAG
OE PSICOMOTORA	-----	-----	-----	-----	-----
OE EMOCIONAL	0,315**	-----	-----	-----	-----
OE INTELLECTUAL	0,175*	0,468**	-----	-----	-----
OE SENSITIVA	0,244**	0,448**	0,392**	-----	-----
OE IMAGINATIVA	0,277**	0,418**	0,503**	0,372**	-----

La correlación entre las cinco sobre-excitabilidades es relevante, con un nivel de significación del 0,01, salvo en la correlación entre la psicomotora y la intelectual, en donde la significación es del 0,05.

No obstante, aunque la correlación indica que estas variables están relacionadas con un mismo criterio, para saber si efectivamente es del superdotación, debe realizarse un segundo análisis que garantice las diferencias entre un grupo de superdotados y uno de no superdotados. Para ello se lleva a cabo una comparación de medias a través de la **t de Student** (anexo XIII).

Los resultados muestran diferencias significativas entre ambos grupos en las OEs psicomotora, intelectual e imaginativa, las dos primeras con un nivel de significación del 0,01 y la última de 0,05.

Para realizar el análisis se ha constatado previamente que ambas muestras cumplen los supuestos de normalidad a través de la prueba no paramétrica de **Kolmogorov-Smirnov** (anexo XIV).

Interpretación

Las altas correlaciones entre las diferentes sobre-excitabilidades apoyan la hipótesis de que estén midiendo un mismo criterio. Sin embargo, la comparación de medias muestra diferencias significativas únicamente en tres de ellas. Además, si se acude a las tablas de los estadísticos del grupo, puede observarse que en el caso de la sobre-excitabilidad psicomotora la discrepancia se debe a una mayor puntuación de los alumnos de capacidades medias frente a los superdotados (mientras que las diferencias en la intelectual y la imaginativa aparecen por la mayor puntuación de estos últimos frente a los primeros).

Todo ello, hace pensar que efectivamente las OEs mantienen una estrecha relación con el criterio de superdotación aunque su puntuación no responde por completo al mismo. Es decir, podría afirmarse que mientras las sobre-excitabilidades intelectual e imaginativa sí parecen medir la alta capacidad, el resto de las OEs podrían estar midiendo simultáneamente otros constructos, lo que puede deberse al hecho de partir de una muestra diagnosticada previamente bajo criterios de modelos que priman el potencial intelectual e imaginativo frente a otras capacidades del sujeto.

Por todo ello, puede aceptarse la hipótesis nula que plantea que las OEs estarían aludiendo a varios criterios de forma simultánea y no sólo al de superdotación (intelectual); es decir, presentan una validez de criterio parcial.

5.1.2.2. Diferencias de grupos:

En este apartado, se presenta de nuevo la información dividida según cada hipótesis, con los resultados de los análisis realizados para la constatación de diferencias entre la muestra de superdotados y la de alumnos de capacidades medias, así como la interpretación de los mismos.

5. “Las OEs medidas a través del OEQ-II correlacionan significativamente con factores de personalidad medidos mediante el EPQ-J”.

En este caso, se empleará el **coeficiente de correlación de Spearman** (anexo XV), ya que aunque las OEs son variables cuantitativas continuas de intervalo, los valores centiles que aporta el EPQ-J (Eysenck & Eysenck, 2000) se consideran variables ordinales, en las que no existe un cero absoluto y con cuya información no puede determinarse una distancia nítida entre los diferentes sujetos (Arnal et al, 1992). Los resultados se resumen en la siguiente tabla (28):

Tabla 28. Correlación de Spearman entre OEs y rasgos de personalidad

	OE PSICOM	OE EMOC	OE INTEL	OE SENSIT	OE IMAGIN

Neuroticismo	-0,007	0,321**	0,214**	-0,083	0,320**
Extraversión	0,420**	0,126	0,009	0,236**	0,071
Psicoticismo	0,086	0,016	-0,089	-0,133	0,006

Por lo tanto, el análisis correlacional entre las OEs y los rasgos de personalidad que mide el EPQ-J indican altas correlaciones:

- Del neuroticismo con las OEs emocional, intelectual e imaginativa al nivel 0,01.
- De la extraversión con la psicomotora y la sensitiva al nivel 0,01.

Mientras el psicoticismo no muestra correlaciones significativas con ninguna de las sobre-excitabilidades.

Interpretación

La correlación existente entre la OEs intelectual e imaginativa con el neuroticismo, refuerza la hipótesis de que los síntomas neuróticos puedan entenderse como una manifestación de la tensión interna vivida por el sujeto a causa de las fuertes sobre-excitabilidades y el potencial de desarrollo que éstas generan para que el individuo evolucione hacia su desintegración positiva (Dabrowski, 1967, 1972). Por otro lado, la correlación entre el neuroticismo y la OE emocional responde a que lo que ésta mide a través del OEQ-II es la vivencia del sujeto de fuertes emociones y de su expresión de reacciones extremas, lo que se corresponde con ciertos síntomas de la personalidad neurótica. Sin embargo, si acudimos a la salida del SPSS obtenida tras la comparación de medias mediante

la t de Student realizada en la anterior hipótesis (anexo XIII), puede comprobarse cómo la media de la OE emocional es superior en los sujetos de capacidades medias, lo que resta valor a la hipótesis de mayores tensiones internas en los superdotados frente a los demás.

La correlación de la extraversión con las OEs sensitiva y psicomotora tiene sentido al recordar cómo se comportan los sujetos extravertidos, quienes son sociables, alegres, generalmente impulsivos y despreocupados, lo que favorece una mayor carga en reacciones externas como las sensaciones y la coordinación psicomotora que en el desarrollo de un mundo interior complejo característico de las OEs intelectual, imaginativa y emocional.

Lo que también puede señalarse a partir de estos resultados es la comprobación de que las OEs sí están relacionadas con factores de personalidad, aunque no constituyen por sí mismas rasgos de la psique del sujeto.

Todo ello respaldado por una consistencia media-alta de los resultados obtenidos a través del EPQ-J en los que se aprecia un nivel de sinceridad aceptable ya que hay un porcentaje de 27,5 alumnos que presentan centiles iguales o inferiores a 20, un total de 21,6% puntúan entre 25 y 35, mientras el 50,9% de los sujetos obtiene centiles iguales o superiores a 40; por lo que los resultados pueden considerarse válidos (anexo XV).

6. “Los alumnos superdotados muestran unas puntuaciones en el EPQ-J significativamente superiores a la media poblacional en neuroticismo y significativamente inferiores en extraversión”.

Para llevar a cabo el análisis se comprueba primero el ajuste de ambas muestras a los criterios de normalidad a través de la prueba de **Kolmogorov-Smirnov** (anexo XVI) en la que se aprecia que los superdotados únicamente cumplen los supuestos en neuroticismo, mientras los de capacidades medias lo hacen en neuroticismo y psicoticismo. Por ello, se realizará una comparación de medias a través de la **t de Student** (anexo XVII) por considerar que sus datos resultan más consistentes. Aunque, para asegurar la validez de la información que el análisis aporte, se llevará a cabo también una comparación de las muestras mediante la prueba no paramétrica **U de Mann-Whitney** en aquellas variables que no se ajustan a la curva normal (anexo XVIII), contrastando ambas salidas. En caso de que los datos sean similares, la interpretación se centrará en los aportados por la t de Student.

En ambas pruebas, los rasgos de personalidad que presentan diferencias significativas entre las muestras son los de neuroticismo (con un nivel de significación de 0,05) y extraversión (con una significación de 0,01).

Interpretación

Al acudir a los estadísticos de grupo aportados en la t de Student, se comprueba que la diferencia significativa en neuroticismo se obtiene por la media superior de los superdotados, mientras los alumnos de capacidades “normales” obtienen puntuaciones más altas en extraversión.

Por lo tanto, como se había planteado en la hipótesis, los sujetos de alta capacidad tienden a mostrar síntomas neuróticos en mayor porcentaje que los de capacidades medias, lo que puede deberse a la vivencia de la tensión interna

generada por la evolución hacia la desintegración positiva, ya que según los postulados de Dabrowski (1964), los individuos con un alto potencial muestran mayores conflictos psíquicos, así como más posibilidades de avanzar en los estadios hacia el “ideal de personalidad”.

Asimismo, se constatan mayores puntuaciones en extraversión de los sujetos de capacidades medias, caracterizados por una vivencia menos conflictiva, más despreocupada y alegre y, por tanto, más ajustada a su edad de referencia que la que experimentan los superdotados.

7. “Los padres de alumnos superdotados consideran las sobre-excitabilidades intelectual, imaginativa y sensitiva de forma más positiva que los padres de alumnos no superdotados, mientras tienen una percepción más negativa de la psicomotora y la emocional”.

La intención es conocer si existen diferencias significativas en cómo los padres según la condición de su hijo (altas capacidades o capacidades medias) consideran cada una de las sobre-excitabilidades, ya que la influencia de la expectativa sobre un hijo superdotado y el conocimiento de algunas de las investigaciones al respecto, pueden modificar en gran medida la percepción del carácter de las OEs por los adultos que rodean al niño. Para ello se emplea la **chi cuadrado** que nos permite contrastar variables nominales entre diversas muestras (anexo XIX).

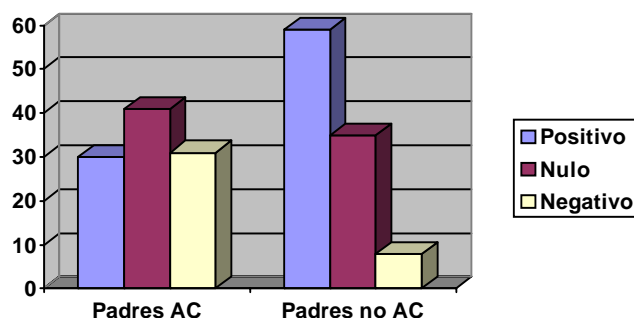
Los análisis muestran diferencias al 0,01 en las OEs psicomotora y emocional, y al 0,05 en la sensitiva, mientras no aparecen diferencias relevantes en las sobre-excitabilidades intelectual ni imaginativa.

Interpretación

En las OEs psicomotora, sensitiva y emocional, los padres de niños superdotados consideran que la incidencia de las mismas es más neutra en los dos primeros casos y más negativa en el último, que los de hijos de capacidades medias, quienes las perciben más positivamente de forma generalizada, como puede apreciarse en los gráficos 7, 8 y 9 respectivamente.

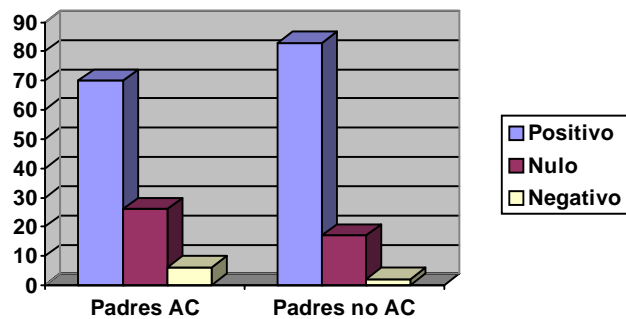
En el caso de la sobre-excitabilidad psicomotora en concreto (gráfico 7) el valor del estadístico de significación indica la existencia de diferencias relevantes ($p=0,005$), apreciadas en la distribución de frecuencias que, en este caso, resultan bastante similares en los tres grupos de valoración de los padres con hijos superdotados, siendo la más elevada la de influencia nula, mientras son significativamente superiores en la de influencia positiva las apreciaciones de los padres con hijos no superdotados.

Gráfico 7. Percepción familiar del carácter de la OE psicomotora según el grupo de referencia de los hijos



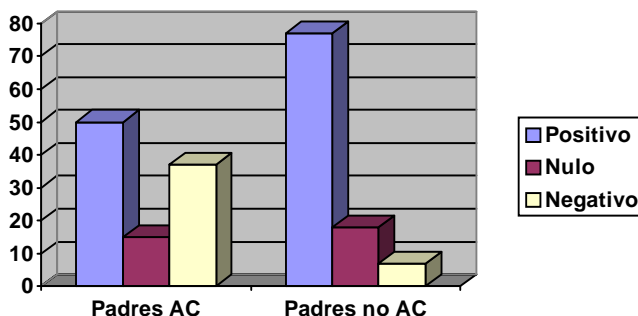
En la sobre-excitabilidad sensitiva (gráfico 8) el estadístico es de 0,045, lo que indica una significación de 0,05. Las diferencias no son tan notables como en la anterior distribución, aunque se aprecian frecuencias superiores de influencia positiva en los padres de hijos de capacidades medias, mientras los de superdotados tienden a una apreciación más nula o, en algunos casos, negativa.

Gráfico 8. Percepción familiar del carácter de la OE sensitiva según el grupo de referencia de los hijos



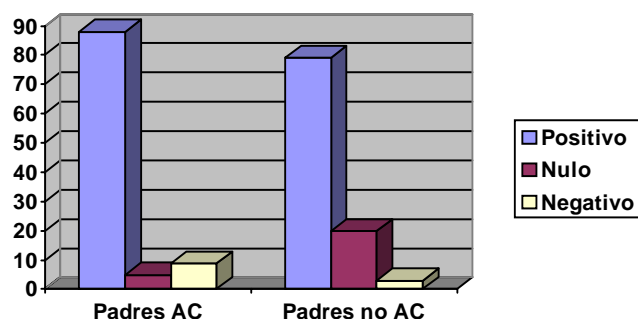
Por su parte, el estadístico de la sobre-excitabilidad emocional ($p=0,003$) indica la existencia de una significación del 0,01. La apreciación de los padres es muy positiva en los de hijos de capacidades medias, mientras los de superdotados presentan altos valores en la categoría negativa (gráfico 9), lo que viene a corroborar la tendencia que señalaba Terrassier (1990) sobre la expectativa de mayores niveles de desarrollo emocional en los sujetos de alta capacidad por su superior capacidad intelectual.

Gráfico 9. Percepción familiar del carácter de la OE emocional según el grupo de referencia de los hijos



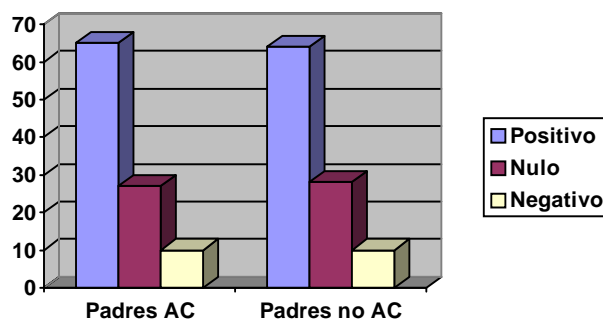
En cuanto a la sobre-excitabilidad intelectual ambos grupos muestran unos niveles de percepción negativa similares (algo más altos en las familias de sujetos de alta capacidad), pero son los padres de los superdotados quienes, finalmente, valoran de manera más positiva esta OE frente a los de estudiantes de la media que la consideran también adecuada pero con altos porcentajes en la valoración neutra. En este caso el estadístico es de 0,055 por lo que no es significativo aunque se acerca al nivel de significación de 0,05 (gráfico 10).

Gráfico 10. Percepción familiar del carácter de la OE intelectual según el grupo de referencia de los hijos



Por último, en la imaginativa (gráfico 11), en la que tampoco se dan diferencias significativas, aparecen valores muy similares en ambos grupos en las distintas categorías.

Gráfico 11. Percepción familiar del carácter de la OE imaginativa según el grupo de referencia de los hijos



En resumen, todas ellas tienen una tendencia positiva, aunque la sensitiva, la imaginativa y la psicomotora presentan altos porcentajes en la percepción neutra, siendo esta última la más irrelevante para la vida académica y social del alumno según los padres.

Algunas de las diferencias entre los dos grupos tienen sentido si se interpretan desde las aportaciones de Terrassier (1990,1993). Este autor explica las diversas discrepancias que pueden darse entre los distintos ámbitos de desarrollo del sujeto superdotado (interna) y de su desarrollo global respecto a la media normativa (social), es lo que denomina *disincronía*³². De esta forma, parece lógico que los padres de alumnos con alta capacidad perciban el carácter de las OEs psicomotora y emocional de forma más negativa, ya que por el desfase que existe entre éstas y el desarrollo intelectual del sujeto, consideran que sus hijos no

³² Ver segundo capítulo de la Fundamentación Teórica.

muestran todo el potencial esperado en las mismas, olvidando que el desarrollo psicomotor y emocional de los niños de alta capacidad es más similar a su grupo cronológico de referencia que al de edad mental.

En cuanto a la sensitiva, caso en que se acepta la hipótesis nula, tendría también sentido su consideración neutra y negativa por padres de superdotados, si se analiza la escasa relevancia que éstos otorgan a esta OE para el éxito académico y social del alumno, mientras los padres de sujetos de capacidades medias serían menos exigentes, pudiendo así favorecer de forma inconsciente una mayor expectativa sobre el desarrollo de ámbitos anexos no directamente relacionados con la inteligencia, como es el de los sentidos.

Asimismo, se acepta la hipótesis nula para las OEs intelectual e imaginativa entre las que no se han encontrado diferencias significativas al contrastar ambos grupos.

5.1.3. Modelo de superdotación

En este apartado se presentan los resultados de los análisis llevados a cabo para establecer una ecuación de predicción que constituirá la base para proponer un modelo de superdotación centrado en la teoría de las sobreexcitabilidades de Dabrowski (1964).

8. “Con los datos obtenidos tras la aplicación del OEQ-II y el EPQ-J, puede proponerse un modelo de superdotación basado en la teoría de las sobre-excitabilidades”.

Para el análisis se emplea la **regresión logística binaria**, cuyo objetivo es similar al del análisis discriminante pero que, en este caso, resulta más apropiada para la contrastación de la hipótesis puesto que la variable dependiente es de carácter dicotómico (existencia o inexistencia de superdotación) y algunas de las covariables son categóricas (Hair et al, 1999). Para el estudio detallado de la génesis del modelo, se realiza un proceso de pasos sucesivos, con objeto de conocer la relevancia de las distintas variables. De este modo, se tienen en cuenta:

- En un primer modelo, únicamente las variables que han mostrado diferencias significativas en la comparación de dos muestras independientes en las OEs, es decir, las sobre-excitabilidades psicomotora, intelectual e imaginativa, ya que se comprobó que tomando las cinco OEs los porcentajes de predicción descendían.
- En un segundo modelo se introducen también las variables con diferencias significativas en la comparación de medias aportadas por el EPQ-J, es decir, el neuroticismo y la extraversión.
- Y, por último, en un tercer modelo, se introducen las variables socio-demográficas recogidas en el cuestionario para padres, que según las investigaciones al respecto, inciden de manera significativa en las muestras de alumnos superdotados: edad, sexo, nivel de estudios del padre, nivel de estudios de la madre y nivel socio-económico.

De esta forma, se pretende ir aumentando la probabilidad de identificación del modelo. Realizando el proceso de manera secuenciada se obtiene información interesante sobre cómo se incrementa el porcentaje de adecuación del resultado para el objetivo pretendido: discriminar entre ambas muestras.

En el **primer modelo** se introducen sólo las variables con diferencias significativas en la comparación de la muestra de superdotados y la de alumnos de capacidades medias en el OEQ-II. Tras dos pasos, se obtiene una ecuación formada por la constante y las sobre-excitabilidades psicomotora e intelectual (quedando fuera la imaginativa). El porcentaje de discriminación es de 66,2%, (anexo XX) que corresponde a la identificación correcta de 68 sujetos de capacidades medias y 67 superdotados.

En el **segundo modelo** se introducen las variables del OEQ-II y del EPQ-J con valores significativos en la comparación de las dos muestras. En este caso, después de tres pasos, se obtiene una ecuación formada por la constante y tres covariables: la OE psicomotora, la intelectual y la extraversión, quedando fuera la sobre-excitabilidad imaginativa y el neuroticismo. Se alcanza un porcentaje en la identificación del 65,7% (anexo XXI). Ha descendido, de forma que mediante esta ecuación el modelo diagnostica correctamente a 67 alumnos de capacidades medias y 67 superdotados.

Por último, en el **tercer modelo** (anexo XXII), además de la información significativa del OEQ-II (OEs psicomotora, intelectual e imaginativa) y del EPQ-J (neuroticismo y extraversión), se introducen las variables socio-demográficas. Las covariables presentes en el séptimo y último paso son: la OEs psicomotora e intelectual, la extraversión, la edad, el sexo, el nivel de estudios del padre y el nivel socio-económico. En este caso, el porcentaje de identificación asciende al

82,8%, es decir, la ecuación diagnóstica correctamente 86 alumnos de capacidades medias y 83 superdotados de la muestra.

Por la disminución del porcentaje de identificación en el segundo modelo en el que se empleaban las variables significativas del OEQ-II y las del EPQ-J, se lleva a cabo una regresión elaborando un modelo en el que aparecen únicamente las variables del OEQ-II significativas y las demográficas, eliminando las del EPQ-J, con la intención de comprobar si el porcentaje aumenta al no introducir el neuroticismo y la extraversión, pero se aprecia cómo su capacidad discriminante desciende a un 79,9% (84 alumnos de capacidades medias y 79 superdotados).

Interpretación

El tercer modelo es el que demuestra tener una capacidad predictiva mayor, mediante el uso de información proveniente del OEQ-II, el EPQ-J y un cuestionario socio-demográfico. Además, el valor obtenido en la prueba de Hosmer y Lemeshow (0,105) indica que no hay diferencias estadísticamente significativas entre la predicción de la prueba y las establecidas por la variable grupo, lo que señala la estabilidad y consistencia del modelo.

No obstante, para la consideración de este resultado es preciso tener en cuenta las características de la muestra empleada en la investigación³³, ya que en la población de superdotados se observan los porcentajes que generalmente se aprecian en estudios similares, es decir, más varones que mujeres, mayor nivel socio-económico frente a los alumnos de capacidades medias, menos sujetos de

³³ Ver el apartado 5.1.1. de análisis descriptivos.

12 a 15 años que en la muestra de potencial medio y mayores niveles de estudio de los padres.

Todas estas variables demográficas se han tenido en cuenta en el modelo por dos razones: por su incidencia en la muestra empleada y por la constatación de que son variables relevantes en la población de superdotados, ya que habitualmente se identifican con mayor facilidad aquellos sujetos que presentan menor edad, sexo masculino y altos niveles socio-económicos y culturales.

Por ello, puede decirse que el modelo es válido para la muestra empleada, pero no puede asegurarse su adecuación para el resto de la población hasta que no se realice la comprobación pertinente. Su fórmula es:

$$P(\text{nor}) = \frac{1}{1 + e^{-(-8,587 + \text{sexo} * 1,348 + \text{edad} * 0,380 + \text{oeipsicom} * 0,871 + \text{oeintele} * -1,366 + \text{extraver} * 0,024 + \text{estpa} + \text{niveleco})}}$$

Los valores de las variables “estudios del padre” y “nivel socio-económico” dependerán de la puntuación del sujeto en las mismas (tabla 29). Así, por ejemplo, si el sujeto tiene una puntuación de 2 en el nivel socio-económico, que sería un nivel medio según la categorización de la investigación, el valor corresponderá a 8,896; mientras si fuera de 3 para la investigación, es decir alto, su valor será 0, ya que las últimas categorías asignadas a las variables en la investigación toman el valor 0 en la ecuación (debido al criterio de recategorización de las mismas consistente en la comparación de la última de sus categorías con las demás).

Tabla 29. Valores de las variables para cada categoría en la recta de regresión

SEXO	1,348
EDAD	0,380
OEPSICOM	0,871
OEINTELE	-1,366
EXTRAVER	0,024
ESTPA2:	
ESTPA2(1)	0,191 (NS/NC)
ESTPA2(2)	1,746 (EGB)
ESTPA2(3)	0,763 (BUP/FP)
ESTPA2(4)	-0,631 (Diplomado)
ESTPA2(5)	0 (Licenciado)
NIVEECO2:	
NIVEECO2(1)	9,903 (NS/NC)
NIVEECO2(2)	6,993 (Bajo)
NIVEECO2(3)	8,896 (Medio)
NIVEECO2(4)	0 (Alto)
Constante	-8,587

Al ser el criterio de la ecuación la pertenencia al grupo normal, la probabilidad de pertenencia a este grupo es mayor cuanto más se acerque el valor resultante de la ecuación a uno, por lo que cuando se asemeja más a cero establece la mayor probabilidad de pertenencia al de alta capacidad.

5.1.4. Comprensividad del modelo de superdotación

La intención en este último apartado es la de comprobar hasta qué punto el modelo obtenido a través de la regresión logística binaria es adecuado cuando el rendimiento académico del superdotado no está ajustado a la existencia de una alta capacidad (Jiménez Fernández, 2000).

9. “Los alumnos superdotados de la muestra, distribuidos según su rendimiento académico no muestran diferencias

significativas en los componentes del modelo de superdotación establecido a través de la regresión”.

Para comprobar si los alumnos superdotados de bajo rendimiento presentan diferencias significativas en las covariables que constituyen el modelo de regresión respecto a aquellos superdotados con un rendimiento académico satisfactorio, se hace una comparación de sus medias. Para determinar el análisis a emplear, se realiza en primer lugar una prueba para comprobar cómo se adecúan ambos grupos a los supuestos de normalidad (**Kolmogorov-Smirnov**, anexo XXIII), en donde se aprecia que ninguno de los dos cumple tales supuestos en las variables sexo, estudios del padre, nivel socio-económico ni extraversión.

Sabiendo que estos son supuestos de normalidad que generalmente no caracterizan a los grupos de alumnos superdotados, se realizarán los siguientes análisis:

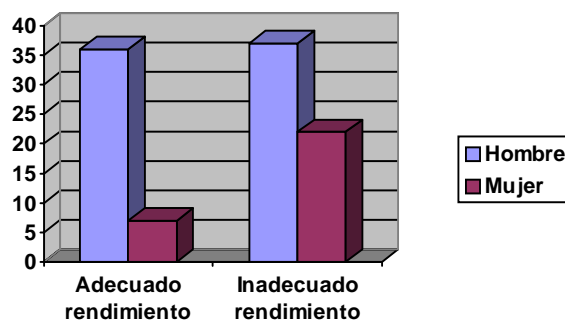
- Para las variables de intervalo y ordinales, es decir, las OEs psicomotora e intelectual, la edad y la extraversión, se empleará la *t* de Student. En las dos últimas se utilizará asimismo el análisis no paramétrico *U* de Mann-Whitney por su no-cumplimiento de los supuestos de normalidad.
- Para las variables nominales de sexo, estudios del padre y nivel socio-económico, se utilizará la chi cuadrado.

En el primer caso, la ***t* de Student** (anexo XXIV) indica que no se dan diferencias significativas entre ninguna de las variables (OEs psicomotora e intelectual, edad y extraversión). En la comprobación a través de la prueba no

paramétrica **U de Mann-Whitney** para la extraversión y la edad (variables que no cumplían los supuestos de normalidad), se constata también la inexistencia de diferencias significativas con valores $p=0,335$ y $p=0,091$ respectivamente.

En cuanto a las variables nominales, se aprecia únicamente una diferencia significativa en la distribución de los alumnos por rendimiento en cuanto al sexo, ya que la discrepancia según la **chi cuadrado** (anexo XXV) es significativa al 0,05, por haber una distribución de alumnas significativamente superior en buen rendimiento académico frente a los varones (gráfico 12).

Gráfico 12. Distribución de los grupos de alta capacidad de adecuado e inadecuado rendimiento académico en la variable “sexo”



Interpretación

Los resultados muestran que los alumnos de bajo rendimiento académico son diagnosticados por la ecuación de regresión igual que los que tienen un adecuado rendimiento. Por lo que puede afirmarse que el modelo es válido para identificar a aquellos sujetos que no muestran todo su potencial en las tareas académicas, lo que resulta muy positivo si tenemos en cuenta que uno de los supuestos planteados en la investigación es encontrar una metodología de

screening que no discrimine a aquellos alumnos que por dificultades asociadas pueden estar presentando una discrepancia entre su potencial y su rendimiento.

Sin embargo, la significación de la variable sexo muestra la realidad a la que ya se ha hecho alusión anteriormente en la fundamentación teórica y es que el hecho de que el porcentaje de alumnas con buen rendimiento sea significativamente superior al de los alumnos, puede deberse a que la condición femenina constituye un importante handicap para el diagnóstico de una alta capacidad, de forma que la probabilidad de ser identificada aumenta si la alumna presenta un elevado rendimiento en el aula. De ahí, el menor número de niñas en la muestra de alumnos superdotados y su mayor puntuación en la variable que mide el rendimiento.

5.2. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

A continuación se presentan las conclusiones a las que se llega tras la revisión de los resultados obtenidos en los análisis y se discuten las mismas intentando dar respuesta a los datos, tanto los coherentes con las pretensiones del estudio como aquellos otros que arrojan informaciones contradictorias.

5.2.1. Conclusiones de la investigación

Las conclusiones derivadas tras la investigación se presentan según las finalidades generales perseguidas en la misma: validación del OEQ-II, diferencias entre grupos, modelo de superdotación y comprensividad del modelo.

a) Validación del OEQ-II:

Los resultados obtenidos tras los análisis permiten afirmar que, de forma general, se ha logrado validar parcialmente el instrumento. Se han detectado algunos errores que descubren importantes consideraciones a tener en cuenta a la hora de valorar la información que éste aporta. Para mejorar la validez del instrumento en la muestra analizada se han eliminado cinco ítems que mostraban bajas correlaciones en las comparaciones intra-OE. Sin embargo, a pesar de haber aumentado los índices de validez y fiabilidad, así como la dimensionalidad en los datos del factorial, siguen apareciendo inconsistencias que exigen nuevos análisis empleando otras muestras de niños de altas capacidades y capacidades medias para la contrastación de resultados.

En concreto, las conclusiones tras la eliminación de los cinco ítems con bajas o nulas significaciones en la validación se resumen en los siguientes hallazgos:

- Una baja dimensionalidad del OEQ-II, incluso tras la eliminación de los ítems con bajas correlaciones, derivada de la complejidad de algunos de los fenómenos que aúna. De este modo, aunque los factores obtenidos son doce, en su estudio se observan bloques congruentes que responden a factores de segundo orden resultantes de la combinación simultánea de ítems pertenecientes a dos sobre-excitabilidades distintas. Esta información es interesante por cuanto refleja la *multi-dimensionalidad de las OEs*, las cuales no pueden ser entendidas de manera uniforme sino que deben ser consideradas como rasgos plurales que se plasman en la realidad a través de un cúmulo de reacciones diferentes.
- Una validez de constructo media, ya que muchos de los ítems de la prueba miden efectivamente los constructos que pretenden mientras hay otros que no se incardinan claramente en un factor bien definido, es decir, en una única sobre-excitabilidad.
- Una alta consistencia interna que constata la hipótesis sobre la fiabilidad de la prueba, ya que sus cinco bloques de contenido diferenciados según la sobre-excitabilidad a la que dan respuesta, mantienen altas correlaciones, dando lugar a valores del α de Cronbach por encima del límite inferior establecido (0,70).

- Una muy elevada no-disimulación, que asegura la sinceridad en las respuestas de los sujetos al OEQ-II y, por tanto, la inexistencia de sesgos significativos en las puntuaciones manejadas para los análisis.
- Una alta validez concurrente (aunque no suficiente), establecida a través de los modelos de regresión que muestran una capacidad de pronóstico de 66,2% cuando se toman como covariables únicamente las puntuaciones obtenidas en el OEQ-II que presentan diferencias significativas entre el grupo de alumnos de alta capacidad y el de capacidades medias, aumentando hasta un 82,8% cuando se incluyen además variables de personalidad y socio-demográficas.
- Una baja validez de criterio, ya que aunque las correlaciones entre las puntuaciones globales de las OEs son significativas al 0,01, lo que permite pensar que miden un mismo constructo (salvo en la contrastación de la psicomotora con la intelectual en donde el nivel de significación es de 0,05) y que, por tanto, se ajustan a un mismo criterio, éste no parece ser el de superdotación, puesto que en la comparación de medias entre los grupos de alumnos superdotados y los de sujetos de capacidades medias, se obtienen diferencias significativas en tres casos: psicomotora, intelectiva e imaginativa, siendo la primera de ellas debida a una alta puntuación de los alumnos de potencial medio y no al revés. A este respecto, puede plantearse una cuestión de base interesante: ¿puede afirmarse que las OEs miden efectivamente un mismo constructo siendo éste el de superdotación “global”? Con ello, quiere cuestionarse una realidad que ha podido ser la génesis de la baja validez de criterio, y es que en esta investigación se ha pretendido

validar el cuestionario tomando como criterio del muestreo la “superdotación intelectual”, mientras que desde la propuesta dabrowskiana el término superdotación se entiende en un sentido integral que aúna no sólo un elevado potencial intelectual, sino una serie de capacidades cuya conjunción permite denominar a aquel que las reúne “superdotado”. Siguiendo la tradición imperante la validez de criterio se ha constatado únicamente para las sobre-excitabilidades intelectual e imaginativa porque ambas, como se plantea desde la literatura (Castelló, 1993; Renzulli & Reis, 1992) son características de lo que conocemos como superdotación intelectual, y no se ha podido comprobar para las demás sobre-excitabilidades porque nuestra muestra de referencia para la validación criterial estaba compuesta por alumnos de alta capacidad intelectual y no de altas capacidades intelectivas, emocionales, sensitivas,... en definitiva, de una alta capacidad **global**.

Probablemente los resultados del estudio fueran diferentes si se partiera de la idea de superdotación según un modelo específico de la teoría dabrowskiana, que algunos denominan “de personalidad” (Ackerman, 1993), porque nace de una teoría de carácter clínico, en la que el sentido de aplicación al campo de la superdotación consiste en analizar este fenómeno como una realidad dependiente de factores psicológicos que van más allá de los rasgos propuestos por otros modelos de altas capacidades.

La idea central sería considerar la superdotación como un fenómeno complejo en el que se dan unas características en el individuo que, combinadas, permiten su transición hacia estadios de desarrollo positivo superiores. Se

concebiría al superdotado como a un sujeto que posee destacados niveles de energía en cinco ámbitos distintos: psicomotor, emocional, sensitivo, intelectual e imaginativo. De esta forma, la superdotación no sólo se manifestaría como un elevado potencial intelectual, sino que además el sujeto mostraría una fuerte intensidad emocional, una vívida imaginación, sentidos muy desarrollados y/o una intensidad psicomotora exteriorizada como una necesidad constante de acción. La representación de esta propuesta podría ser la que se presenta en el diagrama 11:

Diagrama 11. Modelo de superdotación según los postulados dabrowskianos



La mayor o menor intensidad de estas sobre-excitabilidades determinaría, a su vez, la probabilidad que el sujeto tendría de alcanzar los diferentes niveles de desarrollo positivo (Nelson, 1989).

b) Diferencia entre grupos:

En la diferencia de grupos se lleva a cabo la comparación de la muestra de superdotados y la de alumnos de capacidades medias en los factores de personalidad (neuroticismo, extraversión y psicoticismo), así como en la percepción que los padres tienen sobre la incidencia positiva, negativa o neutra de las sobre-excitabilidades en el rendimiento académico y el desarrollo social de su hijo. Asimismo, se analiza el carácter de las OEs en su relación con los rasgos de personalidad.

Rasgos de personalidad y OEs:

En los resultados se aprecian correlaciones entre el neuroticismo y las OEs emocional, imaginativa e intelectual. Desde la teoría de Dabrowski (1972) tal relación manifiesta todo su sentido si se analiza el concepto del síntoma neurótico como potenciador de la desintegración positiva, ya que estas tres OEs son las que de forma más directa pueden provocar en el individuo evoluciones internas que le lleven a lograr su “ideal de personalidad”, mientras las sobre-excitabilidades sensitiva y psicomotora muestran correlaciones significativas con la extraversión, debido a su mayor manifestación externa frente a las anteriores y debido también a su menor relevancia para el potencial de desarrollo.

Por otra parte, en la comparación de medias se observan diferencias significativas entre ambas muestras en el neuroticismo (donde los superdotados tienen una media superior) y en la extraversión (en la que son los sujetos de capacidades medias los que puntúan más alto). Este resultado denota la mayor tendencia de los alumnos de elevado potencial a la vivencia de conflictos y

tensiones internas, mientras los sujetos de la media se caracterizan más por una vivencia despreocupada y alegre de la realidad. De ahí que, aunque obtengan mayores puntuaciones en la OE emocional ésto no se refleje como síntoma neurótico, porque el hecho de sentir intensamente, no implica necesariamente una incidencia positiva de este factor para la evolución hacia la desintegración positiva. Por lo tanto, puede afirmarse que efectivamente el neuroticismo puede ser un síntoma característico de la superdotación intelectual, no tanto como rasgo de personalidad cuanto como de manifestación observable del conflicto externo del sujeto.

Además, cabe plantear que el neuroticismo puede estar evaluando el potencial de desarrollo del sujeto hacia la desintegración positiva de forma más eficiente que las OEs, ya que este factor de personalidad se centra más en valorar una tendencia interna del sujeto que en la mera constatación externa del conflicto o la manifestación de las intensidades (psicomotora, emocional, intelectual, sensitiva e imaginativa) de cuya medida se encarga el OEQ-II. Por lo tanto, la pretensión de conocer únicamente la presencia o ausencia más o menos evidente de las sobre-excitabilidades podría no estar siendo un conocimiento tan efectivo como el que otorgaría una medida del potencial (que aporta el neuroticismo).

Carácter de las OEs según los padres:

En la contrastación de grupos según la percepción que los padres tienen sobre la incidencia de las OEs en los ámbitos social y escolar para el niño, se aprecia una visión generalizada más positiva en aquellos con hijos de

capacidades medias que en los de superdotados en todas las sobre-excitabilidades que presentan diferencias significativas (psicomotora, sensitiva y emocional). Se constata así el hecho de que los sujetos de alta capacidad sufren lo que Terrassier (1990,1993) denomina disincronía social y que consiste en la tendencia de los que rodean al sujeto de esperar que todos sus comportamientos y competencias estén al nivel de su intelecto.

Puntuación en las OEs:

Asimismo, se abordan las diferencias entre grupos en las OEs, ya que si bien en la presentación de los análisis esta hipótesis se incluye dentro de la validación del OEQ-II (como parte necesaria para comprobar la validez de criterio) sus resultados son también interesantes para conocer las discrepancias existentes entre los alumnos de alta capacidad y los de capacidades medias.

Las diferencias entre ambas muestras son significativas en las OEs psicomotora e intelectual ($p = 0,01$) e imaginativa ($p = 0,05$). Siendo la puntuación de los superdotados superior en las dos últimas. Esto parece rebatir la hipótesis de que los sujetos de alta capacidad tengan habitualmente puntuaciones superiores en todas las sobre-excitabilidades frente a la media poblacional, lo que en general parece darse de forma más evidente en las sobre-excitabilidades emocional, intelectual e imaginativa según las diferentes investigaciones (Gallagher, 1983; Piechowski & Colangelo, 1984; Piechowski, Falk & Silverman, 1989).

Sin embargo, si se observan los resultados intra-grupo por género que algunas de las investigaciones señalan, pueden apreciarse diferencias

significativas entre las alumnas de alta capacidad y los varones en varias OEs. Así, Bouchet & Falk (2001) señalan que las mujeres superdotadas muestran puntuaciones significativamente superiores en las sobre-excitabilidades emocional y sensitiva, mientras los hombres lo hacen en la intelectual, imaginativa y psicomotora.

Atendiendo a estos resultados se plantea que, conociendo la desigual distribución de sexos en la muestra de sujetos superdotados manejada en la investigación, puede ser que la mayor proporción de varones haya modificado los resultados en comparación con investigaciones en las que la distribución por sexo es similar. Para ello, se realiza a modo de comprobación un contraste de medias entre las superdotadas y los superdotados de la muestra en las cinco sobre-excitabilidades (anexo XXVI). Con ello, se constata que efectivamente, las mujeres obtienen unas puntuaciones significativamente más elevadas que los varones en las OEs emocional y sensitiva (0,01), lo que podría significar que con un mayor porcentaje de mujeres de elevado potencial (similar al de la muestra de sujetos de capacidades medias), podrían haberse obtenido resultados congruentes con las demás investigaciones realizadas sobre los supuestos dabrowskianos.

En cuanto a la mayor puntuación de la OE psicomotora del grupo control, ésta puede deberse a la edad de los sujetos, ya que la capacidad de auto-control de los impulsos psicomotores parece lógico que sea mayor a medida que aumenta la edad y la conciencia social sobre las restricciones contextuales. De este modo, podría pensarse que los sujetos superdotados de la muestra pueden ser menos expresivos en el plano motor por poseer una maduración respecto a las normas sociales mayor que la de su grupo de referencia.

c) Modelo de superdotación:

Se ha encontrado un modelo de superdotación a través de una recta de regresión logística en el que, para la identificación en *screening* de alumnos de alta capacidad se incluyen datos demográficos y puntuaciones del OEQ-II y del EPQ-J:

$$P(\text{nor}) = \frac{1}{1 + e^{-(-8,587 + \text{sexo} * 1,348 + \text{edad} * 0,380 + \text{oeipsicom} * 0,871 + \text{oeintele} * -1,366 + \text{extraver} * 0,024 + \text{estpa} + \text{niveleco})}}$$

En un principio se pretendía plantear un modelo en el que sólo entraran las sobre-excitabilidades o bien éstas junto con la información aportada por los factores de personalidad de neuroticismo y extraversión, pero sus porcentajes de predicción (66,2% y 65,7% respectivamente) no eran suficientemente elevados para poder ser propuestos como métodos válidos. Por ello, en un tercer modelo se planteó la necesidad de incluir variables socio-demográficas, también con la intención de considerar las características generales que habitualmente inciden de manera importante en las poblaciones de alta capacidad (sexo, nivel socio-económico y nivel de estudios de los padres, quedando excluída en el proceso de regresión la referida al nivel de estudios de las madres) según la literatura (Badolato, 1998; Baker, Bridger & Evans, 1998; Borland, Schnur & Wright, 2000; Pérez & Domínguez, 2000; Whitmore, 1980).

El modelo definitivo, por tanto, tiene una capacidad predictiva para la muestra con la que ha sido formulado del 82,8%.

No obstante, en la salida del análisis se aprecia que la incidencia de estas variables supone que tienen más posibilidades de ser diagnosticados aquellos sujetos de alta capacidad que sean varones, de edades menores y cuyos niveles socio-económico y de estudios del padre sean más elevados. Por ello, quiere comprobarse la variación que estas variables socio-demográficas tienen para la identificación de los alumnos. Para lo que se elige, por ejemplo, la variable sexo y se observa cómo dejando los demás valores iguales en ambos casos, cambia el resultado dependiendo de si el sujeto a diagnosticar es hombre o mujer.

Se toman para el ejemplo los siguientes valores: una puntuación de 1 para la OE psicomotora, de 4,5 para la intelectual, un centil de 70 en extraversión, 9 años, un nivel de estudios del padre de licenciatura y un nivel socio-económico alto. Cuanto más se acerque el valor a 0 más alta es la probabilidad de que sea superdotado. Al sustituir en la fórmula y realizar las correspondientes operaciones se halla una predicción de 0,0023 para una mujer y de 0,0006 para un hombre, lo que significa que la mujer puede ser superdotada con un porcentaje de acierto de 99,77% y el hombre de 99,94%.

Por lo tanto, puede apreciarse cómo sí se constata que la posibilidad de ser identificado aumenta cuando el sujeto es un varón.

d) Comprehensividad del modelo de superdotación:

La comprobación de la independencia del rendimiento académico de los alumnos superdotados respecto a las variables que forman parte de la ecuación obtenida mediante regresión logística binaria permiten asegurar la adecuación

del modelo para sujetos de alta capacidad con bajas ejecuciones en el ámbito escolar. Ésta constituía una de las grandes pretensiones de la investigación, lograr encontrar una metodología diagnóstica de *screening* de la población superdotada no susceptible de ser influida por la existencia de este problema, ya que en otras pruebas como los “tests de aptitudes escolares” su incidencia resulta obvia e impide una identificación comprensiva e igualitaria de los sujetos de alta capacidad.

Concluyendo, tras todos los resultados obtenidos puede afirmarse que el OEQ-II queda validado como prueba adecuada para el diagnóstico de superdotados en fase de *screening*, con el apoyo de informaciones complementarias provenientes del EPQ-J y de variables socio-demográficas.

Se acepta también la hipótesis de la incidencia de la neurosis en los sujetos de alta capacidad y de extraversión en los de capacidades medias, así como las diferencias en las percepciones que los padres tienen sobre la influencia de las distintas sobre-excitabilidades en los ámbitos escolar y social en que se desarrollan sus hijos, dependiendo de si éstos son o no superdotados.

Por otra parte, también se admite la estrecha relación que las OEs mantienen con rasgos de personalidad, ya que aunque el test empleado (EPQ-J) fue elaborado con intención expresa de ser independiente de la variable inteligencia³⁴, su relación con las sobre-excitabilidades no supone necesariamente la invalidación de esta afirmación. A este respecto, es preciso destacar que estos análisis tienen un mero carácter exploratorio.

³⁴ “se intentó hacer que las tres dimensiones de personalidad fueran independientes de la inteligencia, meta que aparentemente se alcanzó sin dificultad” (Eysenck & Eysenck, 2000: 13).

Asimismo, se considera que el modelo de superdotación aportado es comprensivo y consistente, aunque está caracterizado por una visión realista y actual de la situación de la población superdotada por lo que tiene en cuenta en sus predicciones las variables socio-demográficas que habitualmente inciden en estos sujetos.

Por último se destaca que las afirmaciones aquí recogidas se ciñen exclusivamente a la muestra empleada en el estudio, requiriendo contrastaciones futuras con sujetos superdotados no incluidos en esta investigación para la generalización de las conclusiones a las que se ha llegado tras el presente estudio.

5.2.2. Limitaciones del estudio

Una de las mayores limitaciones detectadas en el estudio ha sido la distribución del grupo de superdotados en la variable sexo. El sesgo ha venido producido por el azar y, con ello, por ser un reflejo de la realidad de la población superdotada ya que, como se señalaba en el segundo capítulo, las investigaciones destacan un porcentaje más elevado de varones que de mujeres entre los sujetos de altas capacidades.

Este sesgo ha podido provocar algunas de las diferencias significativas que se han dado al contrastar las puntuaciones obtenidas por la muestra de alumnos de elevado potencial con los de potencial medio, así como la relevancia de esta variable en el modelo surgido tras el análisis de regresión logística.

Unido a este problema de muestreo, destaca la importante limitación de las conclusiones resultante de haber partido de una muestra de superdotados intelectuales, lo que ha podido ocultar informaciones interesantes que el OEQ-II aportaría si el criterio de selección de los sujetos hubiera sido, por ejemplo, de talento y no de superdotación.

Por otra parte, también se considera una limitación a señalar la escasa amplitud de los grupos que componen la muestra, ya que si bien, constituyen un total de 204 alumnos, a la hora de llevar a cabo contrastes entre ambos, la relevancia y posibilidad de generalización de los resultados se reduce notablemente.

Además, debe destacarse una limitación que lleva asociada una incongruencia con las pretensiones del estudio, y es la que deriva de la inclusión de variables socio-demográficas en la ecuación de regresión. Inevitablemente, cuando trata de proponerse un modelo fiable y válido para la población superdotada, debe contarse con los resultados de investigaciones previas para incluir las variables que desde las mismas han sido señaladas como factores relevantes en la realidad de los sujetos de alta capacidad. Sin embargo, el ser congruentes con esta finalidad, ha provocado que la inclusión de estas características en el modelo resultante afecte negativamente a la parte de la población superdotada a la que se supone se pretendía ayudar con una propuesta comprensiva e igualitaria.

No obstante, esta limitación toma pleno sentido cuando se tiene conciencia de que la muestra empleada simplemente reproduce las desigualdades entre sexos, niveles socio-económicos, edades, etc., existentes en la población de referencia. Por lo que, puede afirmarse que el modelo es sólo reflejo de estas

diferencias. La cuestión a plantear es la siguiente: siendo conscientes de que existen estas desigualdades ¿deben obviarse a la hora de proponer el modelo de identificación para que éste sea comprensivo e igualitario en sus predicciones o, por el contrario, deben considerarse plasmando lo que ocurre en nuestra realidad actual?... La respuesta podría encontrarse en los criterios éticos de la metodología de la investigación educativa, según los que no debe ocultarse una realidad existente por la tentación de obtener los resultados que desde un principio se pretenden.

En cuanto a la validación del OEQ-II se reconoce que aunque se suponía una elevada validez de contenido para la creación de la prueba en su versión original, se considera que, a la vista de los resultados obtenidos en la presente investigación, ésta debe revisarse para una muestra española heterogénea que no sólo compare sujetos de alta capacidad intelectual con grupos de control de su misma edad, sino que parta del estudio de poblaciones diversas con distintas capacidades (emocionales, sensitivas, psicomotoras, etc.).

Por último, hay que insistir en la imposibilidad para generalizar los resultados a la población superdotada hasta la contrastación de los mismos con los obtenidos tras una réplica de este estudio con otros sujetos.

5.2.3. Futuras líneas de investigación

Tras la revisión de la literatura y de los resultados obtenidos en los diferentes análisis llevados a cabo, pueden proponerse algunas líneas de investigación que plantean cuestiones en conexión con las abordadas en este trabajo. Entre ellas, sería interesante y prioritario desarrollar las siguientes:

1. Validación del modelo de regresión obtenido con otras muestras: estudiantes universitarios, adultos, artistas, deportistas, etc. Realizando una posterior identificación individual de aquellos que en la fase de *screening* obtuvieran resultados positivos en la identificación.
2. Corroborar los datos obtenidos sobre la comprensividad del modelo para sujetos superdotados con bajo rendimiento.
3. Ampliación del estudio sobre la comprensividad de la propuesta a través de la investigación con muestras de alumnos superdotados con problemas asociados: dificultades de aprendizaje, déficits sensoriales, físicos y fisiológicos, provenientes de otras culturas, etc.
4. Comparación del modelo de superdotación basado en las sobre-excitabilidades con el modelo de las inteligencias múltiples propuesto por Gardner (2001), estableciendo similitudes y diferencias y definiendo la superdotación de forma comprensiva. Esta propuesta responde a la intención de saber las características asociadas a lo que se denomina superdotado intelectual y a la necesaria distinción de este término con las demás posibilidades que pueden existir dentro del potencial humano sin ceñirse exclusivamente a capacidades intelectivas.
5. En conexión con la anterior, se destaca una línea de investigación ya mencionada por Piechowski (1986) y es la referida al asesoramiento de los distintos tipos de talento a través del OEQ-II.
6. Estudio sobre la dimensionalidad de cada una de las sobre-excitabilidades diferenciando subfactores que permitan elaborar un instrumento de medición de las sobre-excitabilidades más amplio y

concreto que facilite el conocimiento de las competencias que un sujeto presenta en relación con cada una de las OEs.

7. Investigación sobre los planteamientos derivados de la disincronía de Terrassier (1990, 1993) y de la asincronía (Silverman, 2002a), comparando los resultados de ambas y generando supuestos claros sobre los que plantear la realidad de la población superdotada y las soluciones factibles para paliar su incidencia negativa y aumentar la positiva.
8. Estudio transcultural que permita la validación tanto del OEQ-II como de la teoría de Dabrowski en diversos países, trabajando sobre la consideración de los conceptos de superdotación y talento a la vista de los resultados obtenidos.
9. Comprobar la correlación de las OEs con las puntuaciones obtenidas en pruebas elaboradas y validadas específicamente para aquellas capacidades que estas sobre-excitabilidades pretenden medir.

5.3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ackerman, Ch. M. (1993). *Investigating an alternate method of identifying gifted students*. Tesis inédita. Universidad de Alberta (Edmonton, Canadá).
- Arnal, J., del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.

- Badolato, L. A. (1998). Recognizing & Meeting special needs of gifted females. *Gifted Child Today* 21 (6), 32-37.
- Badolato, L. A. (1998). Recognizing & Meeting special needs of gifted females. *Gifted Child Today* 21 (6), 32-37.
- Baker, J. A., Bridger, R. & Evans, K. (1998). Models of underachievement among gifted preadolescents: the role of personal, family, and school factors. *Gifted Child Quarterly* 42 (1), 5-15.
- Bisquerra Alzina, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa. Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSS-X*. Barcelona: PPU.
- Bisquerra Alzina, R. (1989). *Introducción conceptual al análisis multivariable. Un enfoque informático con los paquetes SPSS-X, BMDP, LISREL Y SPAD*. Vol I. Barcelona: PPU.
- Borland, J. H., Schnur, R. & Wright, L. (2000). Economically disadvantaged students in a school for the academically gifted: a postpositivist inquiry into individual and family adjustment. *Gifted Child Quarterly* 44 (1), 13-32.
- Bouchet, N. & Falk, R. F. (2001). The relationship among giftedness, gender and overexcitability. *Gifted Child Quarterly* 45 (4), 260-267.
- Castelló Tarrida, A. (1993). Creatividad. En L. Pérez Sánchez (dir): *10 palabras clave en superdotados*. Navarra: Verbo Divino, 113-136 .
- Dabrowski, K. (1964). *Positive Disintegration*. London: Little Brown.

- Dabrowski, K. (1967). *Personality-shaping through positive disintegration*. London: Little Brown.
- Dabrowski, K. (1972). *Psychoneurosis is not an illness*. London: Gryf.
- Eysenck, H. J. & Eysenck, S. B. G. (2000). *EPQ-J. Cuestionario de personalidad para niños (EPQ-J) y adultos (EPQ-A)*. 10ª edición. Madrid: TEA ediciones.
- Falk, F., Miller, N., Silverman, L. & Piechowski, M. M. (1999). *OEQ-II: Overexcitability Questionnaire-II*. Denver: Gifted Development Center.
- Gallagher, S. A. (1983). *A comparison of Dabrowski's concept of overexcitabilities with measures of creativity and school achievement in sixth grade students*. Tesis inédita. Universidad de Arizona (Arizona, EEUU).
- García Jiménez, E., Gil Flores, J. & Rodríguez Gómez, G. (2000). *Cuadernos de estadística: análisis factorial*. Madrid: La Muralla.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Hair, J. F., Anderson, R. W., Tatham, R. L. & Black, W. C. (1999). *Análisis multivariante*. (5ª edición). Madrid: Prentice Hall.
- Martínez Arias, R. (1995). *Psicometría: teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
- Nelson, K. C. (1989). Dabrowski's Theory of Positive Disintegration. *Mensa Research Journal* 27, 5-17.

- Pérez Sánchez, L. F. & Domínguez Rodríguez, P. (2000). *Superdotación y adolescencia. Características y necesidades en la Comunidad de Madrid*. Madrid: CAM (Consejería de Educación: Dirección General de Promoción Educativa).
- Piechowski, M. M. & Colangelo, N. (1984). Developmental potential of the gifted. *Gifted Child Quarterly* 28, 80-88.
- Piechowski, M. M., Falk, F. & Silverman, L. K. (1986). Comparison of intellectually and artistically gifted on five dimensions of mental functioning. *Perceptual and Motor Skills* 60, 539-549.
- Piechowski, M. M. (1986). The concept of developmental potential. *Roeper Review* 8 (3), 190-197.
- Prieto, M^a. D. (coord.) (1997). *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Málaga: Aljibe.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1992). El modelo de enriquecimiento triádico/puerta giratoria: un plan para el desarrollo de la productividad creativa en la escuela. En Y. Benito Mate (coord.): *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca: Amarú, 261-304.
- Silverman, L. K. (2002a). Asynchronous development. En M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon: *The social and emotional development of gifted children. What do we know*. Washington: Prufrock, 31-37.
- Terrassier, J. C. (1990). La disincronía de los niños precoces. En Y. Benito Mate: *Problemática del niño superdotado*. Salamanca: Amarú, 69-74.
- Terrassier, J. C. (1993). Disincronía. En L. Pérez Sánchez (dir): *10 palabras clave en superdotados*. Navarra: Verbo Divino, 169-190.

- Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, conflict and underachievement*. Boston: Allyn & Bacon.

Referencias bibliográficas

- Ackerman, Ch. M. (1993). *Investigating an alternate method of identifying gifted students*. Tesis inédita. Universidad de Alberta (Edmonton, Canadá).
- Ackerman, Ch. M. (1998). A secondary analysis of research using the Overexcitability Questionnaire. *Dissertation Abstracts International* 58 (7), 2526-A.
- Ammirato, S. P. (1987). *Comparison study of instruments used to measure developmental potential according to Dabrowski's Theory of Emotional Development*. Tesis inédita. Facultad de Servicios Humanos, Universidad de Denver (Denver, Colorado).
- Arnal, J., del Rincón, D. & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Ary, D. Jacobs, L. C. & Razavieh, A. (1986). *Introducción a la investigación pedagógica*. México: Interamericana.
- Badolato, L. A. (1998). Recognizing & Meeting special needs of gifted females. *Gifted Child Today* 21 (6), 32-37.
- Baker, J. A., Bridger, R. & Evans, K. (1998). Models of underachievement among gifted preadolescents: the role of personal, family, and school factors. *Gifted Child Quarterly* 42 (1), 5-15.
- Barca. A. & Porto, A. (1998). Dificultades de aprendizaje: categorías y clasificación, factores, evaluación y proceso de intervención psicopedagógica. En V. Santiuste y J. A. Beltrán: *Dificultades de Aprendizaje*. Madrid: Síntesis, 47-72.

- Barton, J. M. & Starnes, W. T. (1988). Identifying distinguishing characteristics of gifted and talented/learning disabled students. *Roepers Review* 12 (1), 23-29.
- Baum, S. & Owen, S. V. (1988). High Ability/Learning Disabled Students: How are they different?. *Gifted Child Quarterly* 32, 321-326.
- Baum, S. (1994). Gifted but learning disabled. A puzzling Paradox. En S. Baum: *Being gifted and learning disabled. From definition to practical intervention*. New York: Creative Learning Press, 17-23.
- Baum, S. M., Olenchak, F. R. & Owen, S. V. (1998). Gifted students with attention deficits: fact and/or fiction? Or, can we see the forest for the trees?. *Gifted Child Quarterly* 42 (2), 96-104.
- Baum, S. M., Owen, S. V. & Dixon, J. (1991). *To be gifted and learning disabled*. New York: Creative Learning Press.
- Beckley, D. (1998). Gifted and learning disabled: twice exceptional students. http://www.ldonline.org/ld_indepth/gt_ld/nrcgt.html, 1-4.
- Beltrán Llera, J. & Pérez Sánchez, L. (1993). Identificación. En L. Pérez Sánchez (dir): *10 palabras clave en superdotados*. Navarra: Verbo Divino, 137-168.
- Benedit, M^a J. (1972). *Aspectos cualitativos de los procesos intelectuales en los niños normal o superiormente dotados que fracasan en el colegio*. Tesis inédita. Facultad de Filosofía y Letras (sección Pedagogía). Universidad de Madrid.
- Benito Mate, Y. (coord) (1992). *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca: Amarú.

- Berube, B. N. (1995). *What educators need to know about... underachievement and gifted students*. Microficha ED 429413. Biblioteca de la Facultad de Psicología, Universidad de Alberta (Edmonton, Canadá), 3-6.
- Bisquerra Alzina, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa. Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSS-X*. Barcelona: PPU.
- Bisquerra Alzina, R. (1989). *Introducción conceptual al análisis multivariable. Un enfoque informático con los paquetes SPSS-X, BMDP, LISREL Y SPAD*. Vol I. Barcelona: PPU.
- Borland, J. H., Schnur, R. & Wright, L. (2000). Economically disadvantaged students in a school for the academically gifted: a postpositivist inquiry into individual and family adjustment. *Gifted Child Quarterly* 44 (1), 13-32.
- Bouchet, N. & Falk, R. F. (2001). The relationship among giftedness, gender and overexcitability. *Gifted Child Quarterly* 45 (4), 260-267.
- Breard, N. S. (1995). Exploring a different way to identify gifted African-American students. *Dissertation Abstracts International* 56 (5), 1706-A.
- Brennan, T. P. (1986). *Case studies of multilevel development*. Tesis inédita. Universidad de Northwestern (Evanston -Illinois, EEUU).
- Brody, L. E. & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: a review of the issues. *Journal of Learning Disabilities* 30 (3), 282-296.
- Brown, R. T. et al (2001). Prevalence and Assessment of Attention-Deficit/Hiperactivity Disorder in Primary Care Settings. *Journal of Pediatrics* 107 (3), 43-53.

- Butler-Por, N. (1993). Underachieving gifted students. En K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (eds): *International Handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon, 649-668.
- Castejón, J. L., Bermejo, R. M^a. & García López, J. A. (2000). Validación cruzada del modelo triárquico subyacente al STAT (Sternberg Triarchic Abilities Test –nivel- H) en una muestra española y norteamericana). *Faisca, Revista de Altas Capacidades* 8, 3-10.
- Castelló Tarrida, A. (1993). Creatividad. En L. Pérez Sánchez (dir): *10 palabras clave en superdotados*. Navarra: Verbo Divino, 113-136 .
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. (3^a edición). Madrid: Muralla.
- Colangelo, N. & Zaffran, R. T. (eds) (1979). *New voices in counseling the gifted*. Dubuque, IA: Dendall/Hunt.
- Colangelo, N. & Dettman, D. F. (1983). A review of research on parents and families of gifted children. *Exceptional Children* 50 (1), 20-27.
- Colás Bravo, M^a. P. & Buendía Eisman, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Coleman, M. R. & Gallagher, J. J. (1995). State identification policies: gifted students from special populations. *Roeper Review* 17 (4), 268-275.
- Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid (2001). Resolución de 24 de Enero de 2001, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se determinan los procedimientos para orientar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones

personales de sobredotación intelectual y se establecen, en su caso y con carácter excepcional, los plazos para flexibilizar el período de escolarización obligatoria de dicho alumnado. *BOC 37/01 de 13 de Febrero de 2001.*

- Coriat, A. R. (1990). *Los niños superdotados. Enfoque psicodinámico y teórico.* Barcelona: Herder.
- Cox, J. R. (1998). The international student perspective: but is she gifted?. *Gifted and Talented International* 13 (2), 94-96.
- Crespo Sierra, M^a T. & Carbonero, M. A. (1993). Una aproximación teórica al campo de las dificultades de aprendizaje. En M. A. Carbonero (coord): *Dificultades de aprendizaje. Tendencias y orientaciones actuales en la escuela.* Valladolid: ICE de la Universidad de Valladolid, 17-39.
- Dabrowski, K. (1964). *Positive Disintegration.* London: Little Brown.
- Dabrowski, K. (1967). *Personality-shaping through positive disintegration.* London: Little Brown.
- Dabrowski, K., Kawczak, A. & Piechowski, M. M. (1970). *Mental growth: through positive disintegration.* London: Gryf.
- Dabrowski, K. (1972). *Psychoneurosis is not an illness.* London: Gryf.
- Dabrowski, K. & Piechowski, M. M. (1977). *Theory of levels of emotional development. Vols I y II.* Oceanside, NY: Dabor Science Publications.
- Das, J. P.; Mensink, D & Mishra, R. K. (1990). Cognitive processes separating good and poor readers when IQ is covaried. *Learning and Individual Differences* 4 (2), 423-436.

- Das, J. P., Naglieri, J. A. & Kirby, J. R. (1994): *Assessment of cognitive processes. The PAS theory of intelligence*. Toronto: Allyn & Bacon.
- Das, J. P. (1998). *Dyslexia and reading difficulties. An interpretation for teachers*. Edmonton: University of Alberta.
- DaSilva, M. (2000). As dificuldades que os pais dos alunos sobredotados verbalizam e os apoios que solicitam dos técnicos. En L. S. Almeida, E. P. Oliveira & A. S. Melo: *Alunos sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio*. Braga: ANEIS, 107-113.
- Delisle, J. R. & Berger, S. L. (1990). Underachieving gifted students. *ERIC EC E#478 ED321483* (http://www.edgov/database/ERIC_Digests/ed321483.html), 1-6.
- Dettmer, P. (1994). IEPs for gifted secondary students. *Journal of Secondary Gifted Education* 4 (5), 52-59.
- Díaz, E. I. (1998). Perceived factors influencing the academic underachievement of talented students of Puerto Rican descent. *Gifted Child Quarterly* 42 (2), 105-122.
- Dicket, R. M. et al (1994). *Atypical gifted learners and their characteristics*. Microficha ED 386903. Biblioteca de la Facultad de Psicología, Universidad de Alberta (Edmonton, Canadá), 3-27.
- Dix, J. & Schafer, S. (1996). From paradox to performance. Practical strategies for identifying and teaching GT/LD students. *Gifted Child Today Magazine* 1 (19), 22-25; 28-31.

- Dixon, C., Mains, L. & Reeves, M. J. (1996). *Gifted and at risk*. Microficha ED 407824. Biblioteca de la Facultad de Psicología, Universidad de Alberta (Edmonton, Canadá), 4-37.
- Dowdall, C. B. & Colangelo, N. (1982). Underachieving gifted students: review and implications. *Gifted Child Quarterly* 26 (4), 179-184.
- Dumont, J. (1981). In search of Kazimier Dabrowski. *Alberta Psychologist* 10 (4), 5.
- Dumont, J. et al (1982). Kazimier Dabrowski – 1902-1980. *Alberta Psychologist* 11 (1), 7-12.
- Emerick, L. J. (1992). Academic underachievement among the gifted: students' perceptions of factors that reverse the pattern. *Gifted Child Quarterly* 36 (3), 140-146.
- Etxebarria Belardi, F. (1992). Interpretaciones del interculturalismo en Europa. *Actas del X Congreso Nacional de Pedagogía "Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa Unida"*. Salamanca: Provincial, 39-65.
- Eysenck, H. J. (1985). La naturaleza y medición de la inteligencia. En J. Freeman (dir): *Los niños superdotados. Aspectos pedagógicos y psicológicos*. Madrid: Santillana, 139-166.
- Eysenck, H. J. & Eysenck, S. B. G. (2000). *EPQ-J. Cuestionario de personalidad para niños (EPQ-J) y adultos (EPQ-A)*. 10ª edición. Madrid: TEA ediciones.

- Falk, F., Piechowski, M. M. & Lind, S. (1994). Criteria for rating the intensity of overexcitabilities. Documento inédito. Departamento de Sociología, Universidad de Akron (Akron, Ohio).
- Falk, R.F., Manzanero, J. B. & Miller, N. B. (1997). Developmental potential in Venezuelan and American Artists: a cross-cultural validity study. *Creativity Research Journal* 10 (2 & 3), 201-206.
- Falk, F., Miller, N., Silverman, L. & Piechowski, M. M. (1999). *OEQ-II: Overexcitability Questionnaire-II*. Denver: Gifted Development Center.
- Fedoruk, G. & Yewchuk, C. (1986). The gifted learning disabled: identification and instruction. *Education in Canada Winter/Hiver*, 25-29.
- Feiring, C. et al (1997). Early identification of gifted minority kindergarten students in Newark, NJ. *Gifted Child Quarterly* 41 (3), 76-82.
- Feldhusen, J. F. (1998). Conceptions of intelligence. En J. VanTassel-Baska (coord): *Excellence in educating gifted & talented learners*. (3ª edición). Denver: Love, 19-27.
- Ferrandiz García, C., Prieto Sánchez, Mª. D., García López, J. A. & López Martínez, O. (2000). Las inteligencias múltiples: un modelo de identificación de talentos específicos. *Faisca, Revista de Altas Capacidades* 8, 11-20.
- Filippelli, L. A. & Walberg, H. J. (1997). Childhood traits and conditions of eminent women scientists. *Gifted Child Quarterly* 41 (3), 95-103.
- Fine, M. J. & Pitts, R. (1980). Intervention with underachieving gifted children: rationale strategies. *Gifted Child Quarterly* 24 (2), 51-55.

- Flint, L. J. (2001). Challenges of identifying and serving gifted children with ADHD. *Teaching Exceptional Children* 33 (4), 62-69.
- Ford, D. Y. & Thomas, A. (1997). Underachievement among gifted minority students: problems and promises. *ERIC EC Digest #E544*, (<http://www.ericec.org/digests/e544.htm>), 1-6.
- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Frasier, M. M. (1993). Issues, problems and programs in nurturing the disadvantaged and culturally different talented. En K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (eds): *International Handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon, 685-692.
- Freeman, J. (dir) (1985). *Los niños superdotados. Aspectos pedagógicos y psicológicos*. Madrid: Santillana.
- Gage, D. F., Morse, P. A. & Piechowski, M. M. (1981). Measuring levels of emotional development. *Genetic Psychology Monographs* 103, 129-152.
- Gagné, F. (1993). Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. En K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (eds): *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon, 69-87.
- Gagné, F. (1995). From giftedness to talent: a developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review* 18 (2), 103-111.
- Gagné, F. (1998). A proposal for subcategories within gifted or talented populations. *Gifted Child Quarterly* 2 (42), 87-95.

- Gallagher, S. A. (1983). *A comparison of Dabrowski's concept of overexcitabilities with measures of creativity and school achievement in sixth grade students*. Tesis inédita. Universidad de Arizona (Arizona, EEUU).
- García Jiménez, E., Gil Flores, J. & Rodríguez Gómez, G. (2000). *Cuadernos de estadística: análisis factorial*. Madrid: La Muralla.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Geffen, L. (1998). Recent Doctoral Dissertation research on gifted. *Roeper Review* 21 (2), 145-146.
- Ghavam, C. C. (1992). *Parent-teacher empowerment: meeting the needs of underachieving students*. Microficha ERIC ED 390543. Biblioteca de la Facultad de Psicología, Universidad de Alberta (Edmonton, Canadá) 1-24.
- Goldberg, M. L. (1965). *Research on the talented*. Nueva York: Pamphlets, Columbia University.
- Gómez Barnusell, A. & Rodríguez Rodríguez, R. I. (1993). Talento. En L. Pérez Sánchez (dir): *10 palabras clave en superdotados*. Navarra: Verbo Divino, 83-112.
- González, J. A. & Núñez, J. C. (1998). *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.

- González, R. & Valle, A. (1998). Características afectivo-motivacionales de los estudiantes con dificultades de aprendizaje. En V. Santiuste & J. A. Beltrán: *Dificultades de Aprendizaje*. Madrid: Síntesis, 261-277.
- Gordillo, M^a. V. (1991). Objetivos de la orientación. En M^a. V. Gordillo Álvarez-Valdés: *Orientación y educación*. Chile: Universidad San Sebastián, 16-30.
- Gordillo, M^a. V. (1996). La intervención en la crisis. En M^a. V. Gordillo: *Orientación y comunidad. La responsabilidad social de la orientación*. Madrid: Alianza.
- Gordon, M., Lewandowski, L. & Keiser, S. (1999). The LD label for relatively well-functioning students. A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities* 32 (6), 485-490.
- Grandin, T. (1995). *Thinking in pictures and other reports from my life with autism*. New York: Doubleday.
- Grupo Columbus (1991). *Documento inédito del encuentro de Julio de 1991 del Grupo Columbus*. Columbus, Ohio.
- Hair, J. F., Anderson, R. W., Tatham, R. L. y Black, W. C. (1999). *Análisis multivariante*. (5^a edición). Madrid: Prentice Hall.
- Hannah, C. L. & Shore, B. M. (1995). Metacognition and high intellectual ability: insights from the study of learning-disabled gifted students. *Gifted Child Quarterly* 39 (2), 95-108.
- Hardman, M. L., Drew, C. J. & Egan, M. W. (1996): *Human Exceptionality. Society, school, and family*. Boston: Allyn & Bacon.

- Hollingworth, L. S. (1923). *Special talents and defects. Their significance for education*. New York: McMillan & Co.
- Hollingworth, L. S. (1931). The child of very superior intelligence as a special problem in social adjustment. *Mental Hygiene* 15 (1), 3-16
- Howell, R. D., Hewards, W. L. & Swassing, R. H. (1998). Los alumnos superdotados. En W. L. Hewards: *Niños excepcionales. Una introducción a la educación especial*. Madrid: Prentice Hall, 435-481.
- Iglesias Cortizas, M^a. J. (2001). La inteligencia emocional y la superdotación. *Sobredotação* 2 (1), 29-56.
- IOÉ, colectivo (1995). Necesidad de una educación intercultural: razones de carácter social, político y económico. En J. Ibáñez Aramayo et al: *Educación sin fronteras*. Actas del Seminario (Palma de Mallorca, 23-25 Nov. 1993). Madrid: CIDE, 35-45.
- Jiménez Fernández, C. & Álvarez González, B. (1997). Alumnos de alta capacidad y rendimiento escolar insatisfactorio. *Revista de Educación* 313, 279-295.
- Jiménez Fernández, C. (2000). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: UNED.
- Kaufman, A. S. & Kaufman, N. L. (1997). *K-ABC. Batería de evaluación de Kaufman para niños*. Madrid: TEA ediciones.
- Kaufmann, F., Kalbfleisch, M. L. & Castellanos, F. X. (2000). Attention deficit disorders and gifted students: What do we really know?. *The National Research on the Gifted and Talented*, 13-15.

- Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1995). *The nature of learning disabilities. Critical elements of diagnosis and classification*. New Jersey, NY: LEA.
- Kerlinger, F. N. (1985). *Investigación del comportamiento*. 2ª edición (1ª edición: 1975). México: Interamericana.
- Kirk, S. A. & Chalfant, J. C. (1984). *Academic and developmental learning disabilities*. Denver: Love.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: DDB.
- Kolb, K. J. & Jussim, L. (1993). Teacher expectations and underachieving gifted children. *Roeper Review* 17 (1), 26-30.
- Kress, C. A. (1998). Understanding the consistently misunderstood: the “underachieving gifted” child. *Reclaiming Children and Youth* 6 (4), 204-207.
- Lee-Corbin, H. & Evans, R. (1996). Factors influencing success or underachievement of the able child. *Early Child Development and Care* 117, 133-144.
- Lovecky, D. V. & Silverman, L. K. (1998). Gifted children with AD/HD. Comunicación presentada en la *Conferencia de desarrollo sobre el desorden de déficit de atención e hiperactividad (Development Conference on attention deficit hyperactivity disorder)*. National Institute of Health Consensus, Noviembre 16-18.
- Lovecky, D. V. (1999). Gifted Children with AD/HD. *11th Annual CHADD International Conference, October. Washington DC, 162-167.*
<http://ericec.org/fact/lovecky.htm>, 1-4.

- Lloyd, L. (1999). Multi-age classes and high ability students. *Review of Educational Research* 69 (2), 187-212.
- Lupart, J. L. & Pyryt, M. C. (1996). "Hidden gifted" students: underachiever prevalence and profile. *Journal for the Education of the Gifted* 20 (1), 36-53.
- Lysy, K. Z. (1979). *Personal growth in counselors and non-counselors: a Jungian and Dabrowskian approach*. Tesis inédita. Universidad de Urbana-Champaign en Illinois (Urbana, Illinois).
- Lysy, K. Z. & Piechowski, M. M. (1983). Personal growth: an empirical study using Jungian and Dabrowskian measures. *Genetic Psychology Monographs* 108, 267-320.
- Manzanero, J. B. (1985). *A cross-cultural comparison of Overexcitability profiles and levels of emotional development between American and Venezuelan artists*. Tesis inédita. Universidad de Denver (Colorado, EEUU).
- Marqués, S. (1998). Derechos humanos y educación intercultural. En X. Besalú et al (comps): *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona: Panares-Corredor, 35-42.
- Martínez Arias, R. (1995). *Psicometría: teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
- McClelland, R. J. (1989). *Profiles of underachieving gifted students*. Tesis inédita. Departamento de Psicología Educativa, Universidad de Alberta (Edmonton, Canadá).

- McGuire, K. L. & Yewchuk, C. R. (1996). Use of metacognitive reading strategies by gifted learning disabled students: an exploratory study. *Journal for the Education of the Gifted* 19 (3), 293-314.
- McLeod, S. H. (1995). Pygmalion or Golem? Teacher affect and efficacy. *College Composition and Communication* 46 (3), 369-386.
- MEC (1995). Real Decreto 696/1995, de 28 de Abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. *BOE 131/95 de 2 de Junio de 1995*.
- MEC (1996). Resolución de 29 de Abril de 1996 de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. *BOE 119/96 de 16 de Mayo de 1996*.
- Mercer, C. D. (1991). *Dificultades de aprendizaje*. Vols I y II. Barcelona: Ceac.
- Miller, N. B. (1985). *A content analysis coding system for assessing adult emotional development*. Tesis inédita. Universidad de Denver (Denver, Colorado).
- Miller, N. B, Silverman, L. K. & Falk, F.(1994). Emotional development, intellectual ability, and gender. *Journal for the Education of the gifted* 18 (1), 20-38.
- Mönks, F. G. (1992). Desarrollo de los adolescentes superdotados. En Y. Benito Mate (coord): *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca: Amarú, 205-216.
- Moon, S. M. & Dillon, D. R. (1995). Multiple exceptionalities: a case study. *Journal for the Education of the Gifted* 18 (2), 111-130.

- Moon, T. R., Callahan, C. M. & Tomlinson, C. A. (1999). The effects of mentoring relationships on preservice teachers' attitudes toward academically diverse students. *Gifted Child Quarterly* 43 (2), 56-62.
- Moon, S. M. , Zentall, S. S., Grskovic, J. A., Hall, A. & Stornont, M. (2001). Emotional social and family characteristics of boys with AD/HD and giftedness: a comparative case study. *Journal for the Education of the Gifted* 24, 207-247.
- Morelock, M. J. & Feldman, D. H. (1993). Prodigies and savants: what they have to tell us about giftedness and human cognition. En K. A. Heller, F. J. Mönks & H. Passow: *International Handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon, 161-181.
- Murphy, D., Campbell, C. & Garavan, T. N. (1999). The Pygmalion effect reconsidered: its implications for education, training and workplace learning. *Journal of European Industrial Training* 23 (4-5), 238-250.
- Neihart, M. (2001). Teaching gifted students with Asperger's Syndrome. *Perspectives in gifted education: twice-exceptional children* 2, 114-134.
- Nelson, K. C. (1989). Dabrowski's Theory of Positive Disintegration. *Mensa Research Journal* 27, 5-17.
- Noble, K. D., Subotnik, R. F. & Arnold, K. D. (1999). To think own self be true: a new model of female talent development. *Gifted Child Quarterly* 43 (4), 140-149.
- O'Connor, K. J. (2002). The application of Dabrowski's Theory to the gifted. En M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon: *The social and emotional development of gifted children. What do we know*. Washington: Prufrock, 51-60.

- Office of Community Relations (1981). Kazimier Dabrowski, 1902-1980. *Folio* 18 (8) University of Alberta: Edmonton (Canadá), 2.
- Ougburn-Colangelo, M. K. (1979). Giftedness as multilevel potential: a clinical example. En N. Colangelo & R. T. Zaffran (eds): *New voices in counseling the gifted*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt, 165-188.
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (1999). *Desarrollo psicológico y educación. Vol I: Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza .
- Pardo de Santayana Sanz, R. (2000). *Alumnado doblemente excepcional: superdotación intelectual y dificultades de aprendizaje*. Trabajo de investigación inédito. Biblioteca de la Universidad de Oviedo.
- Pérez Juste, R. (1983). *Pedagogía experimental. Adaptación*. Madrid: UNED.
- Pérez, L. y Díaz, O. (1994). Bajo rendimiento académico y desintegración. *Faisca, Revista de Altas Capacidades* 1, 110-129.
- Pérez Sánchez, L. F. & Domínguez Rodríguez, P. (2000). *Superdotación y adolescencia. Características y necesidades en la Comunidad de Madrid*. Madrid: CAM (Consejería de Educación: Dirección General de Promoción Educativa).
- Peterson, J. S. & Colangelo, N. (1996). Gifted achievers and underachievers: a comparison of patterns found in school files. *Journal of Counselling & Development* 74 (4), 339-407.
- Peterson, J. S. (2000). Follow-up study of one group of achievers and underachievers four years after High School graduation. *Roeper Review* 22 (4), 217-227.

- Piechowski, M. M. (1975). A theoretical and empirical approach to the study of development. *Genetic Psychology Monographs* 92, 231-297.
- Piechowski, M. M. (1978). Self-actualization as a developmental structure: a profile of Antoine de Saint-Exupéry. *Genetic Psychology Monographs* 97, 181-242.
- Piechowski, M. M. (1979). Developmental potential. En N. Colangelo y R. T. Zaffrann (eds): *New voices counseling the gifted*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt, 25-57.
- Piechowski, M. M. (1980). Emotional sources of intellectual well-being. Comunicación presentada en el *Encuentro Anual de la American Educational Research Association*, Abril 7-11.
- Piechowski, M. M. & Tyska, C. (1982). Self-actualization of Eleanor Roosevelt, a presumed nontrascender. *Genetic Psychology Monographs* 105, 95-153.
- Piechowski, M. M. & Colangelo, N. (1984). Developmental potential of the gifted. *Gifted Child Quarterly* 28, 80-88.
- Piechowski, M. M., Falk, F. & Silverman, L. K. (1986). Comparison of intellectually and artistically gifted on five dimensions of mental functioning. *Perceptual and Motor Skills* 60, 539-549.
- Piechowski, M. M. (1986). The concept of developmental potential. *Roeper Review* 8 (3), 190-197.
- Piechowski, M. M. (1989). The concept of Developmental Potential. *Mensa Research Journal* 27, 18-32.

- Piechowski, M. M. & Silverman, L. K., & Falk, F. (1989). Comparison of intellectually and artistically gifted on five dimensions of mental functioning. *Mensa Research Journal* 27, 33-41.
- Piechowski, M. M. (1997a). Emotional giftedness: the measure of intrapersonal intelligence. En N. Colangelo & G. A. Davis (eds): *Handbook of gifted education*. (2ª edición). Boston: Allyn & Bacon, 366-381.
- Piechowski, M. M. (1997b). Emotional giftedness: an expanded view. *APEX: The New Zeland Journal of Gifted Education* 10, 37-47.
- Prieto, M^a. D. (coord.) (1997). *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Málaga: Aljibe.
- Prieto Sánchez, M^a D. & Sternberg, R. J. (1993). Inteligencia. En L. Pérez Sánchez (dir): *10 palabras clave en superdotados*. Navarra: Verbo Divino, 45-82 .
- Proença Esgalhado, M^a. G. (2001). Alunos sobredotados e com dificuldades de aprendizagem. *Sobredotação* 2 (1), 87-102.
- Ramos-Ford, V. & Gardner, H. (1997). Giftedness from a multiple intelligences perspective. En N. Colangelo & G. A. Davis (eds): *Handbook of gifted education*. (2ª edición). Boston: Allyn & Bacon, 54-66.
- Reis, S. M., Neu, T. W. & McGuire, J. M. (1997). Case studies of high-ability students with learning disabilities who have achieved. *Exceptional Children* 63 (4), 463-479.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1992). El modelo de enriquecimiento triádico/puerta giratoria: un plan para el desarrollo de la productividad creativa en

la escuela. En Y. Benito Mate (coord.): *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca: Amarú, 261-304.

- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1997). The schoolwide enrichment model: new directions for developing high-end learning. En N. Colangelo & G. A. Davis (eds): *Handbook of gifted education*. (2ª edición). Boston: Allyn & Bacon, 136-154.

- Renzulli, J. S., Baum, S. M., Hébert, T. & McCluskey, K. W. (1999). Reversing underachievement through enrichment. *Reclaiming Children and Youth* 7 (4), 217-223.

- Renzulli, J. S. (2000). Intervenciones educativas para desarrollar el talento en niños. En J. A. Beltrán Llera et al (coords): *Intervención psicopedagógica y curriculum escolar*. Madrid: Pirámide, 339-367.

- Reyro, M. & Tourón, J. (2000). En torno al concepto de superdotación: evolución de un paradigma. *Revista Española de Pedagogía*, 215 (Enero-Abril), 7-38.

- Rimm, S. (1984). Underachievement... or if God had meant gifted children to run our homes, she would have created them bigger. *Gifted Child Today* 31, 26-30.

- Rimm, S. B. & Lowance, K. J. (1992). The use of subject and grade skipping for the prevention and reversal of underachievement. *Gifted Child Quarterly* 36 (2), 100-105.

- Rigo, T. G., Arehole, S. & Hayes, P. A. (1998). Central auditory processing abilities for low-achieving gifted adolescents. *The Journal of Secondary Gifted Education* 10 (1), 217-225.

- Robinson, A. & Clinkenbeard, P. R. (1998). Giftedness: an exceptionality examined. *Annual Reviews or Psychology* 49, 117-139.
- Robinson, S. M: (1999). Meeting the needs of students who have are gifted and have learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 34 (4), 195-204.
- Sánchez Manzano, E. (1997). Hacia una didáctica para la educación de los niños superdotados. *Revista Complutense de Educación* 8 (2), 57-70.
- Santiuste Bermejo, V. & Beltrán Llera, J. A. (coords) (1998): *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Sarouphim, K. M. (2001). DISCOVER: concurrent validity, gender differences, and identification of minority students. *Gifted Child Quarterly* 45 (2), 130-138.
- Schiff, M. M. & Kaufman, A. S. (1981). Scatter analysis of WISC-R profiles for learning disabled children with superior intelligence. *Journal of Learning Disabilities* 14 (7), 400-404.
- Shaw, S. F., Cullen, J. P., McGuire, J. M. & Brinckerhoff, L. C. (1995). Operationalizing a definition of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 28 (9), 586-597.
- Shaywitz, S. E. et al (2001). Heterogeneity within the gifted: higher IQ boys exhibit behaviors resembling boys with learning disabilities. *Gifted Child Quarterly* 45 (1), 16-23.
- Siegel, S. (1999). Issues in the definition and diagnosis of learning disabilities: a perspective on Guckenberger v. Boston University. *Journal of learning disabilities* 4 (32), 304-319.

- Siegle, D. & Reis, S. M. (1998). Gender differences in teacher and student perceptions of gifted students' ability and effort. *Gifted Child Quarterly* 42 (1), 39-47.
- Silverman, L. K. & Ellsworth, B. (1980). The theory of positive disintegration and its implications for giftedness. Comunicación presentada en *The Third International Conference on Theory of Positive Disintegration*. Noviembre 7-11. Universidad de Miami, Escuela de Medicina (Miami, Florida), 179-194.
- Silverman, L. K. (1983). *Research on developmental potential*. Documento inédito. Denver, CO: Gifted Development Center.
- Silverman, L. K. (1989). Invisible gifts, invisible handicaps. *Roeper Review* 12 (1), 37-42.
- Silverman, L. K. & Schuppin, E. (1989). Inner conflict as a path to higher development. *Mensa Research Journal* 27, 42-49.
- Silverman, L. K. (1993a). The gifted individual. En L. K. Silverman (ed): *Counseling the gifted and talented*. Denver: Love, 3-28.
- Silverman, L. K. (1993b). Techniques for preventive counseling. En L. K. Silverman (ed): *Counseling the gifted and talented*. Denver: Love, 81-109.
- Silverman, L. K. (1993c). Counseling needs and programs for the gifted. En K. A. Keller, F. J. Mönks & A. H. Passow (eds): *International Handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon, 631-647.
- Silverman, L. K. (1995). The universal experience of being out-of-sync. *Advanced Development: a collection of works on giftedness in adults*. (Edición especial), 1-12.

- Silverman, L. K. (1996). The emotional needs of the gifted. *AGATE: Journal of the Gifted and Talented, Education Council of the Alberta Teachers' Association* 10 (2), 2-15.
- Silverman, L. K. (1997). The construct of asynchronous development. *Peabody Journal of Education* 72 (3 & 4), 36-58.
- Silverman, L. (1998a). Through the lens of giftedness. *Roeper Review* 20, 204-210.
- Silverman, L. K. (1998b). Personality and learning styles of gifted children. En J. VanTassel-Baska (coord): *Excellence in educating gifted & talented learners*. Denver: Love. (3ª edición), 29-65.
- Silverman, L. K. (1999). *Characteristics of giftedness scale: a review of the literature*. Documento inédito. Denver, CO: Gifted Development Center.
- Silverman, L. K. (2000). The two-edged sword of compensation: how the gifted cope with learning disabilities. En K. Kay (ed): *Uniquely gifted: identifying and meeting the needs of the twice-exceptional student*, 153-165.
- Silverman, L. K. (2001a). Gifted visual-spatial learners: bright but misunderstood. *Perspectives in gifted education: twice-exceptional children* 2, 32-51.
- Silverman, L. K. (2001b). Diagnosing and treating visual perceptual issues in gifted children. *Journal of Optometric Vision Development* 32, 153-176.
- Silverman, L. K. (2002a). Asynchronous development. En M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon: *The social and emotional development of gifted children. What do we know*. Washington: Prufrock, 31-37.

- Silverman, L. K. (2002b). Gifted children with learning disabilities. En N. Colangelo & G. A. Davis (eds): *The Handbook of Gifted Education*. (3ª edición).
- Silverman, L. K. (en prensa). *Upside-down brilliance: The visual-spatial learner*.
- Simoes, M^a. F. (2001). Auto-conceito em crianças com sobredotação e dificuldades de aprendizagem: Perspectivas de intervenção. *Sobredotação* 2 (2), 9-24.
- Skakun, V (1988): Integration – How can we make it work?. En D. Baine et al. *Alternative future for the education of students with severe disabilities*. Alberta: University of Alberta Printing Services, 164-171.
- Stephens, K. R. & Karnes, F. A. (2000): State definitions for the Gifted and Talented Revisited. *Exceptional Children* 2 (66), 219-238.
- Sternberg, R. J. (1997). A triarchic view of giftedness: theory and practice. En N. Colangelo & G. A. Davis (eds): *Handbook of gifted education*. (2ª edición). Boston: Allyn & Bacon, 43-53.
- Suárez Yáñez, A. (1996): *Dificultades en el aprendizaje. Un modelo de diagnóstico e intervención*. Madrid: Aula XXI.
- Swanson, H. L. (2000): Issues facing the fields of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly* 23, 37-50.
- Tannenbaum, A. J. (1993). History of giftedness and gifted education in world perspective. En K. Heller, F. Mönks & H. Passow (eds): *Research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon, 3-27.

- Tannenbaum, A. J. (1997). The meaning and making of giftedness. En N. Colangelo & G. A. Davis (eds): *Handbook of gifted education*. (2ª edición). Boston: Allyn & Bacon, 27-42.
- Taylor, R. L. (1989). *Assessment of exceptional children*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius I*. California: Stanford University Press
- Terrassier, J. C. (1990). La disincronía de los niños precoces. En Y. Benito Mate: *Problemática del niño superdotado*. Salamanca: Amarú, 69-74.
- Terrassier, J. C. (1993). Disincronía. En L. Pérez Sánchez (dir): *10 palabras clave en superdotados*. Navarra: Verbo Divino, 169-190.
- Thomas, M. (2000). Albert Einstein and LD: an evaluation of the evidence. *Journal of Learning Disabilities* 33(2), 149-157.
- Tolan, S. S. (1994). Psychomotor overexcitability in the gifted: an expanded perspective. *Advanced Development Journal* 6, 77-86.
- Tolan, S. S. (1997). The Lemming Condition: moral asynchrony and the isolated self. *Roeper Review* 20 (3), 211-214.
- Torgesen, J. K. & Wong, B. Y. L. (1985). *Psychological and educational perspectives on Learning Disabilities*. San Diego, CA: Academic Press.
- VanTassel-Baska, J. (1998). Girls of promise. En J. VanTassel-Baska (coord): *Excellence in educating gifted & talented learners*. (3ª edición), 129-143.

- Verdugo Alonso, M. A. (dir) (1995). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI.
- Vespi, L. (1989). *Social/emotional characteristics of gifted/learning disabled children*. Tesis inédita. Facultad de Psicología, Universidad de Alberta (Edmonton, Canadá).
- Vespi, L. & Yewchuk, C (1992). A phenomenological study of the social/emotional characteristics of gifted learning disabled children. *Journal for the Education of the Gifted* 16 (1), 55-72.
- Webb, J. & Latimer, D. (1993). ADHD and children who are gifted. Reston, VA: Council for Exceptional Children. *ERIC Digests #E522*, (ERIC Document Reproduction Service, ED358673).
- Webb, J. T. (2001). Mis-diagnosis and dual diagnosis of gifted children: gifted and LD, ADHD, OCD, Oppositional defiant disorder. *Perspectives in gifted education: twice exceptional children* 2, 23-31.
- Wechsler, D. (1991a). *Escala de inteligencia de Wechsler para niños. WISC*. Madrid: TEA ediciones.
- Wechsler, D. (1991b). *Intelligence scale for children. WISC-III* (3ª edición). San Antonio, Texas: The Psychological Corporation (Harcourt Brace & Company).
- Wechsler, D. (1997): *Escala de inteligencia de Wechsler para niños-revisada. (WISC-R)*. Madrid: TEA ediciones.
- White, S. S. & Locke, E. A. (2000). Problems with the Pygmalion effect and some proposed solutions. *Leadership Quarterly* 11(3), 389-415.

- Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, conflict and underachievement*. Boston: Allyn & Bacon.
- Whitmore, J. (1985). Nuevos retos a los métodos de identificación habituales. En J. Freeman: *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana, 115-138.
- Whitmore, J. R., & Maker, C. J. (1985). *Intellectual giftedness in disabled persons*. Rockville, MD: Aspen Publication.
- Willard-Holt, C. (1998). Academic and personality characteristics of gifted students with cerebral palsy: a multiple case study. *Exceptional Children* 65 (1), 37-50.
- Willard-Holt, C. (1999). Dual Exceptionalities. *ERIC EC Digest #E574* (http://www.ldonline.org/ld_indepth/gt_ld/ericE574.html), 1-4.
- Winner, E. (1999). Uncommon talents: gifted children, prodigies and savants. *Scientific American Presents*, 32-37.
- Yewchuk, C. (1983). Learning disabled/gifted children: characteristic features. *The Mental Retardation and Learning Disabled Bulletin* 11, 128-133.
- Yewchuk, C. (1985a). Learning disabilities among gifted children. *Special Education in Canada* 58 (3), 95-96.
- Yewchuk, C. (1985b). Gifted/learning disabled children: an overview. *Gifted Education International* 3, 122-126.

- Yewchuk, C. (1986). Gifted/learning disabled children: problems of assessment. En A. J. Cropley et al: *Giftedness: a continuum world wide challenge*. New York: Trillium Press, 40-48.
- Yewchuk, C. (1988). Idiots savants: retarded and gifted. En D. Baine et al: *Alternative futures for the education of students with severe disabilities*. Edmonton: University of Alberta Printing Services, 172-179.
- Yewchuk, C. & Lupart, J. (1993). Gifted handicapped: a desultory duality. In K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (eds). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon. 709-726.
- Yewchuk, C. (1998). Learning characteristics of gifted students: implication for instruction and guidance. *AGATE: Journal of the Gifted and Talented Education Council of the Alberta Teachers Association*, 1 (12), 4-12.
- Ziegler, A., Heller, K. A. & Stachl, S. C. (1998). Comparison of the academic motivation of average, gifted and highly gifted girls and boys. *Gifted and Talented International* 13 (2), 58-64.

Anexos

ANEXO I: OEQ. Versión de 1983 (21 preguntas)

1. ¿Te sientes alguna vez realmente extasiado o increíblemente feliz? Describe tus sentimientos.
2. ¿Cuál ha sido tu experiencia de placer más intenso?
3. ¿Cuál es tu tipo especial de sueños y fantasías?
4. ¿Qué tipo de cosas hacen que tu mente trabaje?
5. ¿Cuándo sientes la mayor energía y qué haces entonces?
6. ¿De qué manera observas y analizas a los demás?
7. ¿Cómo actúas cuando te sientes excitado o nervioso?
8. ¿Con qué precisión visualizas eventos reales o imaginarios?
9. ¿En qué te gusta más concentrarte?
10. ¿Qué tipo de actividades físicas (o inactividad) te dan la mayor satisfacción?
11. ¿Degustar algo es especial para ti? Describe de qué manera es especial.
12. ¿Alguna vez te has sorprendido a ti mismo mirando, escuchando o imaginando cosas que realmente no estaban allí? Da ejemplos.
13. ¿Alguna vez has pensado en el pensamiento, en el acto de pensar? Descríbelo.
14. ¿Cuándo sientes la mayor urgencia de hacer algo?
15. ¿Alguna vez te ha parecido que las cosas que te rodean tienen vida propia, y que las plantas, animales y todas las cosas de la naturaleza tienen sentimientos? Da ejemplos.
16. Si te encuentras con una idea o concepto difícil, ¿cómo se vuelve claro para ti? Describe que pasa por tu cabeza en estos casos.
17. ¿Tienes inclinaciones poéticas? Si las tienes, da un ejemplo de lo que te viene a la cabeza cuando estás en un momento propicio para la poesía.
18. ¿Con qué frecuencia razonas sobre diversos argumentos? ¿Sobre qué cosas o temas son estos argumentos?
19. Si te preguntas a ti mismo “quién soy”, ¿cuál es la respuesta?
20. Cuando lees un libro, ¿qué es lo que más atrae tu atención?
21. Describe qué haces cuando simplemente estás pululando.

ANEXO II: OEQ-II. Versión original (1999)

Directions: Please rate how much each statement fits you. Respond on the basis of what you are like now, not how you would like to be or how you think you should be. Circle the number under the statement that most accurately reflects the way you see yourself.

	Not at All Like Me	Not Much Like Me	Some- what Like Me	A Lot Like Me	Very Much Like Me
1. I like to daydream.	1	2	3	4	5
2. I am a competitive person.	1	2	3	4	5
3. The varieties of sound and color are delightful.	1	2	3	4	5
4. My pretend world is very real to me.	1	2	3	4	5
5. I am an independent thinker.	1	2	3	4	5
6. I feel other people's feelings	1	2	3	4	5
7. If an activity is physically exhausting, I find it satisfying	1	2	3	4	5
8. Viewing art is a totally absorbing experience.	1	2	3	4	5
9. I worry a lot	1	2	3	4	5
10. I love to be in motion	1	2	3	4	5
11. It makes me sad to see a lonely person in a group.	1	2	3	4	5
12. I can take difficult concepts and translate them into something more understandable.	1	2	3	4	5
13. I get great joy from the artwork of others	1	2	3	4	5
14. When I get bored, I begin to daydream	1	2	3	4	5
15. When I have a lot of energy, I want to do something really physical.	1	2	3	4	5
16. I question everything--how things work, what things mean, why things are the way they are.	1	2	3	4	5
17. I can be so happy that I want to laugh and cry at the same time	1	2	3	4	5
18. I am more energetic than most people my age.	1	2	3	4	5
18. I can form a new concept by putting together a number of different things.	1	2	3	4	5
20. Sometimes I pretend I am someone else	1	2	3	4	5
21. The longer that I have to sit still, the more restless I get	1	2	3	4	5
22. Things that I picture in my mind are so vivid that they seem real to me.	1	2	3	4	5
23. I observe and analyze everything	1	2	3	4	5
24. I find myself mixing truth and fantasy in my thoughts.. . . .	1	2	3	4	5
25. Theories get my mind going.	1	2	3	4	5

	Not at All Like Me	Not Much Like Me	Some- what Like Me	A Lot Like Me	Very Much Like Me
26. I have strong feelings of joy, anger, excitement, and despair.....	1	2	3	4	5
27. I feel music throughout my whole body.	1	2	3	4	5
28. I enjoy exaggerating reality	1	2	3	4	5
29. I feel like my body is constantly in motion	1	2	3	4	5
30. I love to solve problems and develop new concepts.	1	2	3	4	5
31. I am deeply concerned about others.	1	2	3	4	5
32. I delight in colors, shapes, and textures of things more than other people do	1	2	3	4	5
33. I believe that dolls, stuffed animals, or the characters in books are alive and have feelings. . . .	1	2	3	4	5
34. Words and sounds create unusual images in my mind.	1	2	3	4	5
35. My strong emotions move me to tears.	1	2	3	4	5
36. I like to dig beneath the surface of issues.	1	2	3	4	5
37. I am moved by beauty in nature.	1	2	3	4	5
38. I am not sensitive to the color, shape, and texture of things like some people are	1	2	3	4	5
39. When I am nervous, I need to do something physical .	1	2	3	4	5
40. I try to analyze my thoughts and actions	1	2	3	4	5
41. I can feel a mixture of different emotions all at once.	1	2	3	4	5
42. I am the type of person who has to be active--walking, cleaning, organizing, doing something	1	2	3	4	5
43. I like to play with ideas and try to think about how to put them to use	1	2	3	4	5
44. I am an unemotional person.	1	2	3	4	5
45. I enjoy the sensations of colors, shapes, and designs. .	1	2	3	4	5
46. The difference in aromas is interesting.	1	2	3	4	5
47. I have a talent for fantasy.	1	2	3	4	5
48. I love to listen to the sounds of nature	1	2	3	4	5
49. I take everything to heart	1	2	3	4	5
50. I thrive on intense physical activity, e.g. fast games and sports.	1	2	3	4	5

ANEXO III: OEQ-II. Versión sudamericana

Instrucciones: por favor, indica qué tanto corresponde a ti cada afirmación. Responde con base en lo que eres ahora, no como te gustaría ser o como piensas que deberías ser. Encierra en un círculo el número que se encuentra debajo de la afirmación que refleja con más exactitud la forma como te ves a ti mismo.

	No (del todo)	No mucho	Algo	Bastante	Muchísimo
1) Me gusta soñar despierto	1	2	3	4	5
2) Soy una persona competitiva	1	2	3	4	5
3) Las variedades de sonido y color son deliciosas	1	2	3	4	5
4) Mi mundo inventado es muy real para mí	1	2	3	4	5
5) Soy un pensador independiente	1	2	3	4	5
6) Siento los sentimientos de otras personas	1	2	3	4	5
7) Si una actividad es físicamente extenuante la encuentro satisfactoria	1	2	3	4	5
8) Mirar el arte es una experiencia totalmente absorbente	1	2	3	4	5
9) Me preocupo mucho	1	2	3	4	5
10) Me encanta estar en movimiento	1	2	3	4	5
11) Me pone triste ver a una persona solitaria en grupo	1	2	3	4	5
12) Puedo tomar conceptos difíciles y traducirlos en algo más entendible	1	2	3	4	5
13) Obtengo un gran gozo de las obras de arte de otros	1	2	3	4	5
14) Cuando me aburro empiezo a soñar despierto	1	2	3	4	5
15) Cuando tengo mucha energía quiero hacer algo realmente físico	1	2	3	4	5
16) Cuestiono todo –cómo trabajan las cosas, qué significan las cosas, por qué las cosas son como son	1	2	3	4	5
17) Puedo ser tan feliz que quiero reír y llorar al mismo tiempo	1	2	3	4	5
18) Tengo más energía que la mayoría de las personas de mi edad	1	2	3	4	5
19) Puedo formar un nuevo concepto al juntar un número de cosas diferentes	1	2	3	4	5
20) Algunas veces finjo que soy alguien más	1	2	3	4	5
21) Entre más tengo que permanecer sentado más inquieto me pongo	1	2	3	4	5
22) Las cosas que imagino en mi mente son tan vívidas que me parecen reales	1	2	3	4	5
23) Observo y analizo todo	1	2	3	4	5
24) Me descubro a mí mismo mezclando verdad y fantasía en mis pensamientos	1	2	3	4	5
25) Las teorías echan a andar mi mente	1	2	3	4	5

	No (del todo	No mucho	Algo	Bastante	Muchísimo
26)Tengo fuertes sentimientos de gozo, enojo, emoción y desesperación	1	2	3	4	5
27)Siento la música en todo mi cuerpo entero	1	2	3	4	5
28)Disfruto de exagerar la realidad	1	2	3	4	5
29)Siento que mi cuerpo está en movimiento constante	1	2	3	4	5
30)Me encanta resolver problemas y desarrollar nuevos conceptos	1	2	3	4	5
31)Estoy profundamente preocupado por otros	1	2	3	4	5
32)Me deleito con los colores, formas y texturas de las cosas más de lo que las demás personas lo hacen	1	2	3	4	5
33)Creo que las muñecas, los animales de peluche o los personajes de los libros están vivos y tienen sentimientos	1	2	3	4	5
34)Las palabras y los sonidos crean imágenes en mi mente	1	2	3	4	5
35)Mis emociones fuertes me hacen llorar	1	2	3	4	5
36)Me gusta urgar más allá de la superficie de las cosas	1	2	3	4	5
37)Soy movido por la belleza de la naturaleza	1	2	3	4	5
38)No soy sensible al color, forma o textura de las cosas como algunas gentes que lo son	1	2	3	4	5
39)Cuando estoy nervioso necesito hacer algo físico	1	2	3	4	5
40)Trato de analizar mis pensamientos y acciones	1	2	3	4	5
41)Puedo sentir una mezcla de emociones diferentes a la vez	1	2	3	4	5
42)Soy de la clase de persona que tiene que estar activa –caminando, limpiando, organizando, haciendo algo	1	2	3	4	5
43)Me gusta jugar con mis ideas y tratar de pensar en cómo hacerlas útiles	1	2	3	4	5
44)Soy una persona no emocional	1	2	3	4	5
45)Disfruto las sensaciones de los colores, formas y diseños	1	2	3	4	5
46)La diferencia en aromas es interesante	1	2	3	4	5
47)Tengo talento para la fantasía	1	2	3	4	5
48)Me encanta escuchar los sonidos de la naturaleza	1	2	3	4	5
49)Tomo todo a pecho	1	2	3	4	5
50)Desarrollo una actividad física intensa, por ej. juegos de velocidad y deportes	1	2	3	4	5

ANEXO IV: OEQ-II. Traducción al castellano realizada para la investigación OEQ-II

Instrucciones: por favor, indica el grado en que estas afirmaciones son ciertas. Responde según cómo eres y cómo te comportas, **no** según cómo te gustaría ser o cómo crees que deberías ser. Pon una X en el lugar que corresponda.

	No	No Demasiado	Algo	Bastante	Muchísimo
1. Me gusta soñar despierto					
2. Me gustan los juegos y deportes en los que hay que intentar ganar, me gusta competir.					
3. Disfruto con los distintos sonidos y colores					
4. Mi mundo imaginario me parece muy real					
5. Me gusta pensar por mí mismo, sin que nadie me ayude ni me diga cómo hacerlo					
6. Comprendo lo que sienten los demás					
7. Disfruto realizando ejercicios físicos que exigen mucha energía					
8. Admirando obras de arte me quedo "embobado"					
9. Me preocupo mucho por todo					
10. Me encanta estar en movimiento					
11. Ver una persona apartada en un grupo me entristece					
12. Puedo entender ideas difíciles y traducirlas en algo más sencillo					
13. Disfruto mucho observando el trabajo artístico de otros					
14. Cuando me aburro empiezo a soñar despierto					
15. Cuando me siento lleno de energía necesito realizar alguna actividad física					
16. Me cuestiono todo (cómo funcionan las cosas, qué significan, por qué son así...)					
17. Puedo sentirme tan feliz que quiero reír y llorar al mismo tiempo					
18. Soy más activo que mucha gente de mi edad (me muevo más, hago más cosas,...)					
19. Soy capaz de formar ideas nuevas relacionando cosas diferentes					
20. A veces actúo como si fuese una persona diferente					
21. Cuanto más tiempo tengo que permanecer sentado más inquieto me pongo					
22. Las cosas que imagino son tan reales que me parecen ciertas					
23. Observo y analizo todo					
24. Me descubro a mí mismo mezclando realidad y fantasía en mis pensamientos					
25. Me gusta razonar y hablar sobre las cosas ("filosofar")					

	No	No Demasiado	Algo	Bastante	Muchísimo
26. Tengo fuertes sentimientos de alegría, enfado, emoción y desesperación					
27. Siento la música en todo mi cuerpo					
28. Me divierte exagerar la realidad					
29. Siento como si mi cuerpo estuviera en constante movimiento					
30. Me encanta resolver problemas y desarrollar nuevas ideas					
31. Me preocupo profundamente por los demás					
32. Disfruto con los colores, formas y texturas más que el resto de la gente					
33. Creo que los muñecos, los animales de peluche o algunos personajes de los libros están vivos y tienen sentimientos					
34. Las palabras y los sonidos despiertan imágenes en mi mente					
35. Cuando siento fuertes emociones lloro					
36. Me gusta ir más allá de la superficie de las cosas, conocerlas a fondo					
37. Me encanta la belleza de la naturaleza					
38. No siento el color, las formas o las texturas tanto como otras personas					
39. Cuando estoy nervioso necesito hacer algo físico (correr, jugar, saltar, hacer deporte,...)					
40. A menudo intento analizar mis pensamientos y mis acciones					
41. Puedo sentir una mezcla de emociones distintas al mismo tiempo					
42. Soy del tipo de personas que siempre están haciendo cosas (caminando, limpiando, organizando)					
43. Me gusta jugar con las ideas e intentar pensar en cómo llevarlas a la práctica					
44. Soy una persona fría (que casi no demuestra sus sentimientos)					
45. Disfruto con las sensaciones de colores, formas y diseños					
46. La diferencia de aromas me resulta interesante					
47. Tengo talento para la fantasía					
48. Me encanta escuchar los sonidos de la naturaleza					
49. Todo lo que me sucede me afecta mucho, las cosas buenas y las malas					
50. Desarrollo una actividad física intensa, por ejemplo: juegos de velocidad y deportes					

Nombre y apellidos: _____

Edad: _____

ANEXO V: Cuestionario para padres con hijos superdotados y para padres sin hijos superdotados

CUESTIONARIO: Padres/madres con hijos/as superdotados/as

(Un ejemplar por hijo/a)

1. Datos personales de los padres/madres:

- **Estudios realizados por el padre** (rodear con un círculo la opción adecuada):
 - EGB
 - BUP/COU
 - FP I
 - FP II
 - Diplomatura/Ingeniería Técnica
 - Licenciatura/Ingeniería Superior
 - Doctorado
 - Otros (especificar):

- **Estudios realizados por la madre** (rodear con un círculo la opción adecuada):
 - EGB
 - BUP/COU
 - FP I
 - FP II
 - Diplomatura/Ingeniería Técnica
 - Licenciatura/Ingeniería Superior
 - Doctorado
 - Otros (especificar):

- **¿Cómo consideraría usted el nivel socio-económico de su familia?** (a esta pregunta no conteste si no lo desea):

Muy alto Alto Medio Bajo Muy bajo

2. Datos del hijo/a con Superdotación Intelectual

- **Nombre y apellidos:**
- **Edad:**
- **Sexo:**

3. Datos escolares:

- **Curso en que se encuentra actualmente escolarizado** (indicar también medidas educativas excepcionales si las hay):
- **Rendimiento académico del alumno en el curso académico 2000/2001:** para contestar a esta cuestión puede escribir las “notas” que el alumno obtuvo en las diferentes asignaturas el curso pasado en el cuadro que se ofrece, o bien grapar a este cuestionario una fotocopia del boletín de evaluación final.

Nombre de la asignatura	Valoración (“nota”)

(En caso de no disponer de esta información, se ruega a los padres/madres que faciliten los datos del centro (Nombre, localidad y provincia) en que el alumno estuvo escolarizado el curso pasado para poder acceder a la información sobre su evaluación a través del mismo).

4. Datos sobre la Superdotación:

- **Equipo que realizó el diagnóstico:**
- **Año de diagnóstico:**
- **Pruebas diagnósticas que se le pasaron al niño/a:**

5. Datos de comportamiento:

- Apreciación sobre el grado (valorado de 1 a 5 según la nota que se ofrece a pie de página¹) en su hijo/a de las siguientes características.

¿Cómo se entienden estas características en el cuadro?:

Emocionales: manifestación de sentimientos; sensaciones de culpa o remordimientos; afecto hacia sí mismo y los demás; sensibilidad ante los eventos de su vida;...

Psicomotoras: rapidez, grado y agilidad en el movimiento.

Intelectuales: capacidad para entender conceptos e ideas; facilidad para relacionar conocimientos; inquietud por aprender; cuestionamiento de las cosas;...

Sensitivas: disfrute que muestra el niño con la percepción a través de los sentidos (gusto, olfato, tacto, vista y oído).

Imaginativas: creación de mundos imaginarios; capacidad para generar historias, mentiras o exageraciones de la realidad; distinción entre el mundo real y el imaginario.

	Emocionales	Psicomotoras	Intelectuales	Sensitivas	Imaginativas
Grado (De 1 a 5)					

- Apreciación sobre el carácter de las mismas (positivo, negativo o neutro) basándose en la influencia que estas características tienen en el comportamiento social (familia, centro educativo, grupo de amigos, etc.) y en el rendimiento académico del niño/a.

	Emocionales	Psicomotoras	Intelectuales	Sensitivas	Imaginativas
Carácter (+, -, 0)					

¹ 1. Muy leves; 2. Leves; 3. Moderadas; 4. Marcadas; 5. Muy marcadas

CUESTIONARIO: Padres/madres

(Un ejemplar por hijo/a)

1. Datos personales de los padres/madres:

- **Estudios realizados por el padre** (rodear con un círculo la opción adecuada):
 - EGB
 - BUP/COU
 - FP I
 - FP II
 - Diplomatura/Ingeniería Técnica
 - Licenciatura/Ingeniería Superior
 - Doctorado
 - Otros (especificar):

- **Estudios realizados por la madre** (rodear con un círculo la opción adecuada):
 - EGB
 - BUP/COU
 - FP I
 - FP II
 - Diplomatura/Ingeniería Técnica
 - Licenciatura/Ingeniería Superior
 - Doctorado
 - Otros (especificar):

- **¿Cómo consideraría usted el nivel socio-económico de su familia?** (a esta pregunta no conteste si no lo desea):

Muy alto Alto Medio Bajo Muy bajo

2. Datos del hijo/a

- **Nombre y apellidos:**
- **Edad:**
- **Sexo:**

3. Datos escolares:

- **Curso en que se encuentra actualmente escolarizado:**
- **Rendimiento académico del alumno en el curso académico 2000/2001:** para contestar a esta cuestión puede escribir las “notas” que el alumno obtuvo en las diferentes asignaturas el curso pasado en el cuadro que se ofrece, o bien grapar a este cuestionario una fotocopia del boletín de evaluación final.

Nombre de la asignatura	Valoración (“nota”)

(En caso de no disponer de esta información, se ruega a los padres/madres que faciliten los datos del centro (Nombre, localidad y provincia) en que el alumno estuvo escolarizado el curso pasado para poder acceder a la información sobre su evaluación a través del mismo).

4. Datos sobre posibles Condiciones Excepcionales: (si no existe ninguna condición excepcional dejen esta hoja sin rellenar)

- **Tipo de Condición Excepcional** (Deficiencias Físicas, Sensoriales, etc., ó Altas Capacidades):

- **Equipo que realizó el diagnóstico:**

- **Año de diagnóstico:**

- **Pruebas diagnósticas que se le pasaron al niño/a:**

5. Datos de comportamiento:

- Apreciación sobre el grado (valorado de 1 a 5 según la nota que se ofrece a pie de página²) en su hijo/a de las siguientes características.

¿Cómo se entienden estas características en el cuadro?:

Emocionales: manifestación de sentimientos; sensaciones de culpa o remordimientos; afecto hacia sí mismo y los demás; sensibilidad ante los eventos de su vida;...

Psicomotoras: rapidez, grado y agilidad en el movimiento.

Intelectuales: capacidad para entender conceptos e ideas; facilidad para relacionar conocimientos; inquietud por aprender; cuestionamiento de las cosas;...

Sensitivas: disfrute que muestra el niño con la percepción a través de los sentidos (gusto, olfato, tacto, vista y oído).

Imaginativas: creación de mundos imaginarios; capacidad para generar historias, mentiras o exageraciones de la realidad; distinción entre el mundo real y el imaginario.

	Emocionales	Psicomotoras	Intelectuales	Sensitivas	Imaginativas
Grado (De 1 a 5)					

- Apreciación sobre el carácter de las mismas (positivo, negativo o neutro) basándose en la influencia que estas características tienen en el comportamiento social (familia, centro educativo, grupo de amigos, etc.) y en el rendimiento académico del niño/a.

	Emocionales	Psicomotoras	Intelectuales	Sensitivas	Imaginativas
Carácter (+, -, 0)					

² 1. Muy leves; 2. Leves; 3. Moderadas; 4. Marcadas; 5. Muy marcadas

ANEXO VI: ANÁLISIS FACTORIAL (1)**KMO y prueba de Bartlett**

MEDIDA DE ADECUACIÓN MUESTRAL DE KAISER-MEYER-OLKIN		,796
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	4045,281
	gl	1225
	Sig.	,000

Comunalidades

ÍTEMS	INICIAL	EXTRACCIÓN
Pre1imag	1,000	,681
Pre2psic	1,000	,641
Pre3sens	1,000	,639
Pre4imag	1,000	,689
Pre5inte	1,000	,522
Pre6emoc	1,000	,642
Pre7psic	1,000	,737
Pre8sens	1,000	,679
Pre9emoc	1,000	,476
Pre10psi	1,000	,567
Pre11emo	1,000	,567
Pre12int	1,000	,559
Pre13sen	1,000	,526
Pre14ima	1,000	,661
Pre15psi	1,000	,654
Pre16int	1,000	,579
Pre17emo	1,000	,546
Pre18psi	1,000	,696
Pre19int	1,000	,705
Pre20ima	1,000	,520
Pre21psi	1,000	,685
Pre22ima	1,000	,595
Pre23int	1,000	,603
Pre24ima	1,000	,636
Pre25int	1,000	,682
Pre26emo	1,000	,720
Pre27sen	1,000	,512
Pre28ima	1,000	,541
Pre29psi	1,000	,710
Pre30int	1,000	,532
Pre31emo	1,000	,553
Pre32sen	1,000	,704
Pre33ima	1,000	,656
Pre34ima	1,000	,562
Pre35emo	1,000	,635
Pre36int	1,000	,695
Pre37sen	1,000	,737
Pre38sen	1,000	,665
Pre39psi	1,000	,641
Pre40int	1,000	,527
Pre41emo	1,000	,490
Pre42psi	1,000	,563
Pre43int	1,000	,681
Pre44emo	1,000	,696
Pre45sen	1,000	,708
Pre46sen	1,000	,597
Pre47ima	1,000	,724
Pre48sen	1,000	,714
Pre49emo	1,000	,609
Pre50psi	1,000	,710

Varianza total explicada

Componente	SUMAS DE SATURACIONES AL CUADRADO DE LA EXTRACCIÓN			SUMAS DE SATURACIONES AL CUADRADO DE LA ROTACIÓN		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	9,277	18,555	18,555	4,203	8,405	8,405
2	3,977	7,953	26,508	3,884	7,768	16,173
3	3,500	7,000	33,508	3,680	7,359	23,533
4	2,152	4,303	37,811	3,184	6,367	29,900
5	1,982	3,963	41,775	2,352	4,703	34,603
6	1,705	3,409	45,184	2,343	4,686	39,289
7	1,576	3,153	48,337	2,127	4,254	43,543
8	1,372	2,743	51,080	1,914	3,829	47,372
9	1,364	2,728	53,809	1,795	3,590	50,962
10	1,194	2,388	56,196	1,518	3,035	53,997
11	1,130	2,261	58,457	1,487	2,974	56,972
12	1,102	2,204	60,661	1,446	2,892	59,864
13	1,038	2,076	62,737	1,437	2,874	62,737

Matriz de componentes rotados

Componente													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Pre1imag	-6,778E-02	,148	,172	,281	-4,045E-02	5,960E-02	-3,088E-03	,679	-3,416E-02	-,186	,177	-2,148E-02	,110
Pre2psic	,351	5,367E-02	-7,527E-02	4,948E-04	-,119	-8,292E-02	,119	-4,251E-02	-1,657E-02	2,708E-02	-5,946E-02	-4,744E-02	,682
Pre3sens	7,234E-02	-1,687E-02	,681	,154	,107	,115	-,155	,107	,204	3,576E-02	-,183	5,664E-02	7,682E-02
Pre4imag	6,622E-02	,153	,142	,754	-3,522E-02	4,997E-02	7,067E-02	,108	-3,395E-02	4,511E-03	-1,167E-02	,125	,187
Pre5inte	-,207	,228	-1,387E-02	,161	-5,873E-02	-,211	,212	5,100E-02	-9,072E-02	-9,915E-03	-6,669E-03	,545	7,463E-03
Pre6emoc	6,815E-02	,161	,164	,101	-1,371E-02	,749	7,163E-02	6,909E-02	-3,111E-02	8,368E-03	-2,677E-02	-5,979E-03	-4,530E-02
Pre7psic	,710	-,178	,114	,106	,234	,105	-6,377E-02	-,158	3,481E-02	8,284E-02	-7,217E-02	,104	,241
Pre8sens	1,085E-02	,165	,480	,103	,233	,230	-,104	7,994E-02	2,779E-02	5,898E-02	5,968E-02	,528	-7,156E-05
Pre9emoc	-8,469E-03	,159	,182	-2,777E-02	-5,209E-02	,336	,248	,205	,333	6,640E-02	-,218	8,321E-02	,167
Pre10psi	,676	-3,257E-02	-6,257E-03	,144	2,005E-02	3,973E-02	-4,995E-02	-8,339E-02	1,918E-02	6,530E-02	,208	-,151	-7,800E-02
Pre11emo	5,193E-02	,259	,142	8,738E-02	,486	,398	-2,854E-02	-,119	,218	-2,613E-02	-1,754E-02	6,102E-02	8,500E-02
Pre12int	-4,915E-02	,482	,108	,279	-3,137E-02	,347	6,744E-02	-,127	-5,093E-02	-,141	-5,149E-02	-,254	6,203E-02
Pre13sen	,215	6,122E-02	,549	-5,291E-03	,244	,238	6,190E-02	-1,945E-02	-2,874E-02	-,135	6,927E-02	,170	5,485E-03
Pre14ima	7,406E-05	7,408E-02	-2,842E-02	,315	-6,340E-02	,130	7,871E-02	,694	3,550E-02	9,749E-03	-5,550E-02	,122	-,166
Pre15psi	,659	,118	-3,645E-03	6,887E-02	5,250E-02	-6,799E-02	8,712E-02	,154	,144	6,057E-02	-,194	9,012E-02	,304
Pre16int	-4,686E-02	,706	2,340E-03	7,762E-02	-5,713E-02	-5,309E-02	4,817E-02	3,549E-02	9,687E-02	-6,847E-03	,103	,153	,137
Pre17emo	,169	-,133	,177	,128	,133	,356	,398	3,149E-02	,221	-7,210E-02	,225	,185	9,630E-02

Pre18psi	,661	,230	9,852E-02	9,186E-02	-4,142E-02	,155	3,002E-02	-8,985E-03	-,272	-,256	,104	-9,884E-02	3,124E-02
Pre19int	3,459E-02	,637	,259	,259	-2,819E-02	3,977E-02	,176	,112	-,150	-,137	-4,371E-02	-,270	3,920E-02
Pre20ima	-9,378E-03	2,633E-02	4,165E-02	,297	-,182	5,278E-02	,204	7,218E-02	,248	-2,559E-02	,500	,168	-7,574E-02
Pre21psi	,304	,134	-9,354E-02	5,579E-04	,180	-9,394E-02	,342	,308	4,391E-02	6,731E-03	,551	-7,947E-02	4,492E-03
Pre22ima	,211	6,566E-02	5,330E-02	,584	-7,839E-02	,162	,151	,310	-1,728E-02	8,477E-02	9,829E-02	,110	,147
Pre23int	7,958E-03	,674	,196	-1,453E-02	,108	,118	,154	-2,283E-02	-7,427E-02	-6,258E-05	-,129	,185	-6,397E-02
Pre24ima	,158	,201	,159	,595	1,625E-02	6,000E-03	,274	,209	5,623E-02	-,164	,140	-3,421E-02	-,144
Pre25int	7,549E-02	,534	,238	1,604E-02	2,852E-02	,269	9,882E-02	9,565E-02	2,317E-02	8,210E-02	-,334	,253	-,243
Pre26emo	,138	8,980E-02	3,796E-02	,198	7,001E-02	,216	,726	2,442E-02	3,801E-02	,215	7,477E-02	8,266E-03	,138
Pre27sen	,156	1,727E-02	,471	6,775E-02	,116	,150	,147	9,445E-02	,181	-9,139E-02	-,323	-6,642E-02	,212
Pre28ima	6,660E-02	,124	9,232E-02	,291	,109	-,181	,475	,142	-,158	-,260	5,092E-02	,201	4,246E-02
Pre29psi	,681	6,458E-02	,177	2,104E-02	-,267	-,176	8,717E-02	4,632E-02	,232	-5,698E-02	2,470E-02	-1,155E-02	-,203
Pre30int	3,339E-02	,455	1,278E-02	,376	,127	,183	-,140	-9,966E-02	,136	,122	,251	5,522E-02	-5,979E-02
Pre31emo	3,998E-02	,142	,162	-9,832E-02	,257	,530	7,151E-02	,120	,304	6,959E-02	9,672E-03	-,131	-,121
Pre32sen	-1,148E-02	,118	,798	,113	7,368E-02	-3,728E-02	2,427E-02	5,659E-02	2,423E-02	1,124E-02	,169	-5,266E-03	2,287E-02
Pre33ima	,135	4,807E-02	,138	,564	,381	-9,353E-02	-1,755E-02	9,371E-02	,227	3,250E-02	,183	,187	-,120
Pre34ima	2,725E-02	,286	,367	,252	,108	-,116	,282	,276	8,011E-03	,152	-7,306E-02	,199	-,178
Pre35emo	9,062E-02	2,340E-02	,155	4,276E-02	6,263E-02	6,694E-02	3,799E-02	-1,899E-02	,757	-8,696E-02	8,934E-02	-3,802E-02	1,346E-02
Pre36int	8,474E-02	,658	1,430E-02	-1,169E-02	,260	-1,622E-02	-2,513E-02	,290	6,963E-02	,189	,217	6,943E-02	9,671E-02
Pre37sen	7,665E-02	3,030E-02	,342	5,055E-02	,769	1,405E-04	,111	8,345E-03	-7,606E-03	9,596E-03	-5,505E-02	3,815E-02	-4,766E-02
Pre38sen	1,953E-02	,121	,150	1,368E-02	3,486E-02	-,265	9,181E-03	-,275	7,927E-02	,652	-,155	,148	5,453E-02
Pre39psi	,659	4,044E-02	-9,586E-02	1,466E-02	,120	-9,860E-02	,125	,346	,168	-7,534E-04	3,330E-02	-3,547E-02	7,390E-02

Pre40int	9,993E-02	,448	-5,504E-02	,209	7,551E-02	,330	,174	,219	8,918E-02	5,935E-02	-,121	7,429E-02	-,212
Pre41emo	9,421E-02	,291	8,766E-02	,240	-4,658E-03	,179	,203	,106	,270	-7,996E-02	,140	,341	-,177
Pre42psi	,569	,176	,168	9,823E-02	8,403E-02	,263	2,699E-02	-1,862E-02	-8,718E-03	4,676E-02	,135	,228	-,144
Pre43int	7,857E-02	,571	5,656E-02	,422	,181	,169	-,152	5,281E-02	,252	9,023E-03	4,435E-02	-2,550E-02	-,118
Pre44emo	5,817E-02	-2,208E-02	,126	-3,963E-02	2,362E-02	,235	2,542E-02	8,889E-02	-,252	,721	,131	-9,951E-02	-9,569E-03
Pre45sen	-1,552E-02	,130	,705	,107	,173	,130	,220	-7,965E-02	-1,705E-02	,223	-4,968E-02	-8,592E-02	-,147
Pre46sen	,136	,149	,589	7,460E-02	,246	6,972E-02	-9,417E-02	-7,583E-02	3,990E-02	,219	-3,586E-02	4,159E-02	-,266
Pre47ima	1,334E-02	,167	,170	,609	,180	-2,727E-02	,191	,144	-5,322E-02	-5,037E-02	-,253	-,163	-,330
Pre48sen	,105	,114	,284	3,511E-02	,759	5,762E-02	,108	-3,508E-02	2,743E-02	4,380E-02	7,077E-03	-3,382E-02	-,102
Pre49emo	3,512E-02	,159	-8,588E-02	4,799E-02	7,723E-02	9,963E-02	,562	-4,647E-03	,469	-,110	5,920E-02	1,965E-02	-7,131E-02
Pre50psi	,750	-,136	8,889E-02	-1,646E-02	,137	,114	,117	-,107	-7,199E-02	6,346E-02	-,117	-9,600E-02	,179

La rotación ha convergido en 24 iteraciones.

ANEXO VII: Correlaciones de Spearman entre los ítems del OEQ-II

Ítems OE psicomotora:

	PRE2PSIC	PRE7PSIC	PRE10PSI	PRE15PSI	PRE18PSI	PRE21PSI	PRE29PSI	PRE39PSI	PRE42PSI	PRE50PSI
PRE2PSIC	1,000	,346**	,152*	,352**	,224**	,080	,194**	,233**	,115	,354**
PRE7PSIC	,346**	1,000	,407**	,496**	,401**	,144*	,332**	,391**	,329**	,678**
PRE10PSI	,152*	,407**	1,000	,329**	,422**	,289**	,392**	,355**	,377**	,404**
PRE15PSI	,352**	,496**	,329**	1,000	,408**	,233**	,365**	,555**	,366**	,501**
PRE18PSI	,224**	,401**	,422**	,408**	1,000	,223**	,365**	,340**	,435**	,458**
PRE21PSI	,080	,144*	,289**	,233**	,223**	1,000	,228**	,399**	,218**	,154*
PRE29PSI	,194**	,332**	,392**	,365**	,365**	,228**	1,000	,418**	,342**	,406**
PRE39PSI	,233**	,391**	,355**	,555**	,340**	,399**	,418**	1,000	,304**	,448**
PRE42PSI	,115	,329**	,377**	,366**	,435**	,218**	,342**	,304**	1,000	,299**
PRE50PSI	,354**	,678**	,404**	,501**	,458**	,154*	,406**	,448**	,299**	1,000

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Ítems OE emocional:

	PRE6EMOC	PRE9EMOC	PRE11EMO	PRE17EMO	PRE26EMO	PRE31EMO	PRE35EMO	PRE41EMO	PRE44EMO	PRE49EMO
PRE6EMOC	1,000	,249**	,282**	,247**	,200**	,407**	,087	,218**	,128	,125
PRE9EMOC	,249**	1,000	,220**	,166*	,256**	,322**	,205**	,231**	,052	,268**
PRE11EMO	,282**	,220**	1,000	,220**	,147*	,382**	,176*	,231**	,086	,234**
PRE17EMO	,247**	,166*	,220**	1,000	,365**	,212**	,299**	,268**	,066	,388**
PRE26EMO	,200**	,256**	,147*	,365**	1,000	,145*	,205**	,250**	,160*	,354**
PRE31EMO	,407**	,322**	,382**	,212**	,145*	1,000	,251**	,275**	,169*	,209**
PRE35EMO	,087	,205**	,176*	,299**	,205**	,251**	1,000	,177*	-,087	,334**
PRE41EMO	,218**	,231**	,231**	,268**	,250**	,275**	,177*	1,000	-,064	,291**
PRE44EMO	,128	,052	,086	,066	,160*	,169*	-,087	-,064	1,000	-,081
PRE49EMO	,125	,268**	,234**	,388**	,354**	,209**	,334**	,291**	-,081	1,000

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Ítems OE intelectual:

	PRE5INTE	PRE12INT	PRE16INT	PRE19INT	PRE23INT	PRE25INT	PRE30INT	PRE36INT	PRE40INT	PRE43INT
PRE5INTE	1,000	,110	,201**	,156*	,230**	,216**	,165*	,169*	,125	,098
PRE12INT	,110	1,000	,270**	,442**	,347**	,291**	,264**	,190**	,262**	,369**
PRE16INT	,201**	,270**	1,000	,330**	,440**	,303**	,373**	,408**	,272**	,371**
PRE19INT	,156*	,442**	,330**	1,000	,378**	,365**	,349**	,339**	,299**	,423**
PRE23INT	,230**	,347**	,440**	,378**	1,000	,508**	,321**	,427**	,396**	,310**
PRE25INT	,216**	,291**	,303**	,365**	,508**	1,000	,294**	,355**	,410**	,374**
PRE30INT	,165*	,264**	,373**	,349**	,321**	,294**	1,000	,339**	,349**	,444**
PRE36INT	,169*	,190**	,408**	,339**	,427**	,355**	,339**	1,000	,380**	,497**
PRE40INT	,125	,262**	,272**	,299**	,396**	,410**	,349**	,380**	1,000	,445**
PRE43INT	,098	,369**	,371**	,423**	,310**	,374**	,444**	,497**	,445**	1,000

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Ítems OE sensitiva:

	PRE3SENS	PRE8SENS	PRE13SEN	PRE27SEN	PRE32SEN	PRE37SEN	PRE38SEN	PRE45SEN	PRE46SEN	PRE48SEN
PRE3SENS	1,000	,355**	,380**	,416**	,472**	,328**	,107	,453**	,461**	,301**
PRE8SENS	,355**	1,000	,395**	,245**	,383**	,356**	,168*	,397**	,382**	,267**
PRE13SEN	,380**	,395**	1,000	,326**	,346**	,362**	,038	,395**	,360**	,408**
PRE27SEN	,416**	,245**	,326**	1,000	,260**	,238**	-,006	,344**	,237**	,189**
PRE32SEN	,472**	,383**	,346**	,260**	1,000	,323**	,162*	,564**	,439**	,288**
PRE37SEN	,328**	,356**	,362**	,238**	,323**	1,000	,119	,415**	,384**	,657**
PRE38SEN	,107	,168*	,038	-,006	,162*	,119	1,000	,237**	,233**	,104
PRE45SEN	,453**	,397**	,395**	,344**	,564**	,415**	,237**	1,000	,540**	,403**
PRE46SEN	,461**	,382**	,360**	,237**	,439**	,384**	,233**	,540**	1,000	,455**
PRE48SEN	,301**	,267**	,408**	,189**	,288**	,657**	,104	,403**	,455**	1,000

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Ítems OE imaginativa:

	PRE1IMAG	PRE4IMAG	PRE14IMA	PRE20IMA	PRE22IMA	PRE24IMA	PRE28I++MA	PRE33IMA	PRE34IMA	PRE47IMA
PRE1IMAG	1,000	,329**	,469**	,212**	,328**	,340**	,239**	,274**	,219**	,303**
PRE4IMAG	,329**	1,000	,266**	,187**	,599**	,415**	,285**	,371**	,337**	,397**
PRE14IMA	,469**	,266**	1,000	,257**	,408**	,377**	,207**	,201**	,297**	,319**
PRE20IMA	,212**	,187**	,257**	1,000	,257**	,340**	,196**	,255**	,147*	,107
PRE22IMA	,328**	,599**	,408**	,257**	1,000	,451**	,240**	,233**	,251**	,264**
PRE24IMA	,340**	,415**	,377**	,340**	,451**	1,000	,357**	,442**	,394**	,501**
PRE28IMA	,239**	,285**	,207**	,196**	,240**	,357**	1,000	,236**	,284**	,332**
PRE33IMA	,274**	,371**	,201**	,255**	,233**	,442**	,236**	1,000	,326**	,389**
PRE34IMA	,219**	,337**	,297**	,147*	,251**	,394**	,284**	,326**	1,000	,381**
PRE47IMA	,303**	,397**	,319**	,107	,264**	,501**	,332**	,389**	,381**	1,000

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

ANEXO VIII: ANÁLISIS FACTORIAL (2)

KMO y prueba de Bartlett

MEDIDA DE ADECUACIÓN MUESTRAL DE KAISER-MEYER-OLKIN.		,805
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	3700,165
	gl	990
	Sig.	,000

Comunalidades

ÍTEMS	INICIAL	EXTRACCIÓN
Pre1imag	1,000	,705
Pre3sens	1,000	,648
Pre4imag	1,000	,705
Pre6emoc	1,000	,642
Pre7psic	1,000	,742
Pre8sens	1,000	,633
Pre9emoc	1,000	,458
Pre10psi	1,000	,618
Pre11emo	1,000	,535
Pre12int	1,000	,577
Pre13sen	1,000	,474
Pre14ima	1,000	,688
Pre15psi	1,000	,680
Pre16int	1,000	,656
Pre17emo	1,000	,620
Pre18psi	1,000	,645
Pre19int	1,000	,735
Pre21psi	1,000	,713
Pre22ima	1,000	,642
Pre23int	1,000	,628
Pre24ima	1,000	,626
Pre25int	1,000	,691
Pre26emo	1,000	,654
Pre27sen	1,000	,536
Pre28ima	1,000	,478
Pre29psi	1,000	,705
Pre30int	1,000	,550
Pre31emo	1,000	,604
Pre32sen	1,000	,681
Pre33ima	1,000	,659
Pre34ima	1,000	,541
Pre35emo	1,000	,661
Pre36int	1,000	,638
Pre37sen	1,000	,745
Pre39psi	1,000	,643
Pre40int	1,000	,544
Pre41emo	1,000	,501
Pre42psi	1,000	,601
Pre43int	1,000	,675
Pre45sen	1,000	,678
Pre46sen	1,000	,643
Pre47ima	1,000	,750
Pre48sen	1,000	,720
Pre49emo	1,000	,631
Pre50psi	1,000	,739

Varianza total explicada

Componente	SUMAS DE SATURACIONES AL CUADRADO DE LA EXTRACCIÓN			SUMA DE SATURACIONES AL CUADRADO DE LA ROTACIÓN		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	9,175	20,390	20,390	3,998	8,885	8,885
2	3,707	8,238	28,628	3,822	8,494	17,379
3	3,227	7,170	35,798	2,892	6,427	23,807
4	2,086	4,636	40,434	2,767	6,149	29,956
5	1,867	4,148	44,583	2,262	5,027	34,983
6	1,610	3,578	48,161	2,258	5,019	40,002
7	1,364	3,032	51,193	2,113	4,695	44,697
8	1,307	2,905	54,098	1,982	4,404	49,101
9	1,139	2,531	56,629	1,953	4,340	53,441
10	1,091	2,425	59,054	1,713	3,807	57,249
11	1,047	2,328	61,381	1,626	3,614	60,862
12	1,013	2,251	63,632	1,246	2,769	63,632

Matriz de componentes rotados

COMPONENTE												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Pre1imag	-4,635E-02	,145	,102	,208	1,868E-02	-7,596E-02	,105	,763	-4,752E-02	,156	4,390E-02	1,518E-02
Pre3sens	,100	,678	-2,646E-02	,179	-,129	6,135E-02	8,878E-02	3,075E-02	5,210E-02	-2,054E-02	,226	-,249
Pre4imag	8,631E-02	,157	,141	,767	,136	-7,482E-02	5,680E-02	,102	3,311E-02	,113	-8,060E-02	-8,866E-02
Pre6emoc	7,343E-02	,181	5,242E-02	6,690E-02	,125	-1,850E-02	,730	,118	,172	4,613E-02	-2,244E-02	-4,246E-02
Pre7psic	,748	,135	-,104	,150	-1,654E-02	,212	,115	-,159	-8,783E-02	-,183	-4,854E-03	-7,781E-02
Pre8sens	-9,245E-03	,574	,260	,211	3,290E-03	,179	,158	,107	,145	-,317	-1,791E-02	-2,781E-02
Pre9emoc	2,387E-02	,178	8,627E-02	-2,029E-02	,290	-8,353E-02	,245	,101	,332	-7,729E-02	,230	-,296
Pre10psi	,625	2,393E-02	-8,130E-02	,117	-2,109E-03	7,381E-04	4,677E-02	-4,822E-02	-1,484E-03	6,726E-02	9,086E-02	,435
Pre11emo	5,904E-02	,181	,224	9,667E-02	6,243E-02	,424	,433	-,109	9,575E-02	-4,168E-02	,214	-4,672E-03
Pre12int	-1,951E-02	5,973E-02	,273	,151	4,328E-02	-2,600E-02	,502	-3,580E-02	5,823E-02	,464	-3,095E-02	-1,834E-02
Pre13sen	,214	,563	8,177E-02	8,671E-03	9,554E-02	,216	,196	4,610E-02	-4,400E-02	1,827E-02	4,976E-02	-5,546E-02
Pre14ima	-1,206E-02	-3,567E-02	9,909E-03	,280	5,263E-02	-1,565E-02	7,040E-02	,701	,312	-3,310E-03	-2,679E-02	-9,837E-02
Pre15psi	,727	-1,510E-02	,166	,106	9,897E-02	1,492E-02	-6,330E-02	5,953E-02	7,066E-02	-7,148E-02	5,896E-02	-,284
Pre16int	-3,548E-02	2,396E-02	,770	,131	,109	-,108	-1,431E-02	-2,350E-03	7,020E-02	7,584E-02	4,597E-02	-8,983E-02
Pre17emo	,143	,242	-5,162E-02	,184	,577	2,795E-02	,249	6,846E-02	-7,712E-02	-,190	,226	,101
Pre18psi	,648	9,520E-02	,162	5,229E-02	3,240E-02	-8,551E-02	,178	5,920E-02	-7,069E-02	,303	-,130	,172
Pre19int	5,551E-02	,187	,438	,115	7,287E-02	-1,037E-02	,158	,165	5,827E-02	,649	-4,187E-02	-8,499E-02

Pre21psi	,281	-9,291E-02	,206	-4,861E-02	,414	,184	-6,485E-02	,443	-,176	2,550E-02	5,305E-02	,374
Pre22ima	,224	7,902E-02	7,247E-02	,604	,253	-,108	,126	,300	,108	-5,596E-02	-,138	1,577E-02
Pre23int	-9,861E-03	,248	,590	-7,034E-03	,152	7,935E-02	,140	-5,476E-02	,336	,125	-,189	-4,285E-02
Pre24ima	,123	,124	,102	,521	,254	5,291E-02	-2,904E-02	,272	,109	,371	,127	7,812E-02
Pre25int	4,378E-02	,266	,344	-1,517E-03	-7,730E-04	8,721E-02	,199	2,399E-02	,641	,128	-4,360E-02	-,151
Pre26emo	,164	3,969E-02	3,699E-02	,140	,732	,102	,156	1,994E-02	,128	9,717E-02	-7,073E-02	-4,517E-02
Pre27sen	,234	,407	-5,907E-02	1,870E-02	9,740E-02	,112	,173	4,864E-02	4,737E-02	,153	,153	-,456
Pre28ima	5,967E-02	8,076E-02	,123	,266	,435	,102	-,249	,197	-8,278E-03	,249	-,105	-9,206E-02
Pre29psi	,617	,156	-1,294E-02	-1,127E-02	3,588E-02	-,223	-,253	4,673E-02	,219	,162	,285	,162
Pre30int	4,959E-03	4,732E-02	,485	,392	-5,887E-02	,117	,250	-3,663E-02	-2,299E-02	8,589E-02	,203	,167
Pre31emo	3,802E-02	,141	2,263E-02	-,162	7,999E-02	,289	,527	,147	,202	4,654E-02	,353	-8,458E-03
Pre32sen	-1,296E-02	,785	,114	8,582E-02	6,382E-02	5,092E-02	-3,112E-02	,112	-8,112E-02	,118	4,048E-02	3,142E-02
Pre33ima	,102	,167	,115	,588	3,911E-02	,380	-,111	,132	-5,798E-03	-6,179E-03	,275	,104
Pre34ima	-9,076E-04	,378	,258	,242	,211	,155	-,196	,243	,258	,143	-1,346E-03	-,139
Pre35emo	8,565E-02	,125	3,764E-02	2,855E-02	,122	3,579E-02	8,452E-02	4,301E-03	-1,101E-02	-3,114E-02	,781	-4,099E-02
Pre36int	8,248E-02	5,617E-02	,694	1,204E-02	3,133E-02	,218	1,453E-02	,242	,144	-7,334E-03	5,583E-02	,121
Pre37sen	8,683E-02	,353	3,159E-02	3,721E-02	8,650E-02	,773	8,956E-03	7,987E-03	1,713E-02	2,070E-02	-1,065E-02	-6,798E-02
Pre39psi	,681	-,114	8,930E-02	1,950E-02	,134	,112	-,121	,296	4,073E-02	-3,416E-02	,143	-4,732E-02
Pre40int	4,945E-02	-1,247E-02	,281	,186	,166	8,753E-02	,257	,152	,531	,119	3,714E-02	7,364E-02
Pre41emo	1,013E-02	,137	,242	,278	,275	2,096E-03	4,798E-02	,142	,400	-6,819E-02	,230	,177
Pre42psi	,481	,262	,125	,139	,111	3,692E-02	,169	1,024E-02	,270	-8,493E-02	3,224E-02	,377
Pre43int	5,199E-02	5,392E-02	,462	,386	-,131	,200	,223	6,343E-02	,278	,215	,256	8,136E-02

Pre45sen	-3,602E-02	,711	-1,788E-03	4,173E-02	,184	,204	,108	-8,781E-02	,187	,189	-4,837E-02	4,321E-02
Pre46sen	7,427E-02	,636	3,294E-02	5,687E-02	-,110	,269	4,879E-02	-8,928E-02	,293	3,163E-02	2,039E-02	,216
Pre47ima	-4,212E-02	,134	-,103	,465	3,736E-02	,260	-2,606E-02	,166	,333	,542	2,975E-02	1,563E-02
Pre48sen	,103	,299	8,731E-02	1,586E-02	9,895E-02	,765	6,590E-02	-4,668E-02	7,502E-02	4,468E-02	1,996E-02	4,481E-02
Pre49emo	2,675E-03	-8,784E-02	,140	4,495E-02	,623	5,375E-02	4,583E-03	-4,049E-02	,172	6,556E-02	,418	-3,045E-02
Pre50psi	,796	7,293E-02	-,149	-3,526E-02	9,485E-02	,143	,114	-,133	-3,228E-02	2,398E-02	-8,819E-02	-8,472E-02

La rotación ha convergido en 22 iteraciones.

ANEXO IX: α de Cronbach con 50 ítems

Psicomotora:

Reliability Coefficients

N of Cases = 204,0

N of Items = 10

Alpha = ,8319

Emocional:

Reliability Coefficients

N of Cases = 204,0

N of Items = 10

Alpha = ,7012

Intelectual:

Reliability Coefficients

N of Cases = 204,0

N of Items = 10

Alpha = ,8126

Sensitiva:

Reliability Coefficients

N of Cases = 204,0

N of Items = 10

Alpha = ,8210

Imaginativa:

Reliability Coefficients

N of Cases = 204,0

N of Items = 10

Alpha = ,8162

ANEXO X: α de Cronbach con 45 ítems

Psicomotora:

Reliability Coefficients

N of Cases = 204,0

N of Items = 9

Alpha = ,8338

Emocional:

Reliability Coefficients

N of Cases = 204,0

N of Items = 9

Alpha = ,7355

Intelectual:

Reliability Coefficients

N of Cases = 204,0

N of Items = 9

Alpha = ,8280

Sensitiva:

Reliability Coefficients

N of Cases = 204,0

N of Items = 9

Alpha = ,8405

Imaginativa:

Reliability Coefficients

N of Cases = 204,0

N of Items = 9

Alpha = ,8163

ANEXO XI: Correlación de Spearman entre OEs y percepción del grado de las OEs por los padres

	FOEMOTGR	FOEEMOGR	FOEINTGR	FOEENGR	FOEIMAGR
OEPSICOM	,434**	----	----	----	----
OEMOCIO	----	,167*	----	----	----
OEINTELE	----	----	,366**	----	----
OESENSIT	----	----	----	,242**	----
OEIMAGIN	----	----	----	----	,316**

- ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
- * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

ANEXO XII: Correlación de Pearson entre las OEs

	OEPSICOM	OEMOCIO	OEINTELE	OESENSIT	OEIMAGIN
OEPSICOM	1,000	,315**	,175**	,244**	,277**
OEMOCIO	,315**	1,000	,468**	,448**	,418**
OEINTELE	,175*	,468**	1,000	,392**	,503**
OESENSIT	,244**	,448**	,392**	1,000	,372**
OEIMAGIN	,277**	,418**	,503**	,372**	1,000

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

ANEXO XIII: Comparación de medias en las OEs (superdotados y no superdotados)**Estadísticos de grupo**

	GRUPOS DE LA MUESTRA	N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA	ERROR TÍPICO DE LA MEDIA
OEPSICOMOTORA	2 ac	102	3,2222	,9125	9,035E-02
	3 normal	102	3,5980	,7684	7,608E-02
OEMOCIONAL	2 ac	102	3,3824	,6370	6,307E-02
	3 normal	102	3,4510	,6754	6,687E-02
OEINTELECTUAL	2 ac	102	3,8301	,6563	6,498E-02
	3 normal	102	3,3987	,7021	6,952E-02
OESENSITIVA	2 ac	102	3,3453	,8062	7,983E-02
	3 normal	102	3,4542	,7054	6,984E-02
OEIMAGINATIVA	2 ac	102	3,2451	,8075	7,996E-02
	3 normal	102	2,9869	,8765	8,678E-02

Prueba t para muestras independientes

		PRUEBA DE LEVENE PARA LA IGUALDAD DE VARIANZAS		PRUEBA T PARA LA IGUALDAD DE MEDIAS						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
OEPSICOMOTORA	Se han asumido varianzas iguales	4,532	,034	-3,182	202	,002	-,3758	,1181	-,6087	-,1429
	No se han asumido varianzas iguales			-3,182	196,311	,002	-,3758	,1181	-,6088	-,1429
OEEMOCIONAL	Se han asumido varianzas iguales	,655	,419	-,747	202	,456	-6,8627E-02	9,192E-02	-,2499	,1126
	No se han asumido varianzas iguales			-,747	201,311	,456	-6,8627E-02	9,192E-02	-,2499	,1126
OEINTELECTUAL	Se han asumido varianzas iguales	,078	,780	4,533	202	,000	,4314	9,516E-02	,2437	,6190
	No se han asumido varianzas iguales			4,533	201,086	,000	,4314	9,516E-02	,2437	,6190
OESENSITIVA	Se han asumido varianzas iguales	1,005	,317	-1,027	202	,306	-,1089	,1061	-,3181	,1002
	No se han asumido varianzas iguales			-1,027	198,494	,306	-,1089	,1061	-,3181	,1002
OEIMAGINATIVA	Se han asumido varianzas iguales	,941	,333	2,188	202	,030	,2582	,1180	2,550E-02	,4908
	No se han asumido varianzas iguales			2,188	200,659	,030	,2582	,1180	2,549E-02	,4909

ANEXO XIV: Prueba de normalidad para los grupos de superdotados y no superdotados en las OEs

Superdotados:

		OEPSICOM	OEEemocio	OEINTELE	OESENSIT	OEIMAGIN
N		102	102	102	102	102
Parámetros normales	Media	3,2222	3,3824	3,8301	3,3453	3,2451
	Desviación típica	,9125	,6370	,6563	,8062	,8075
Diferencias más extremas	Absoluta	,079	,068	,078	,085	,073
	Positiva	,079	,067	,055	,085	,063
	Negativa	-,069	-,068	-,078	-,054	-,073
Z de Kolmogorov-Smirnov		,798	,689	,783	,857	,739
Sig. asintót. (bilateral)		,547	,729	,572	,455	,646

No superdotados:

		OEPSICOM	OEEemocio	OEINTELE	OESENSIT	OEIMAGIN
N		102	102	102	102	102
Parámetros normales	Media	3,5980	3,4510	3,3987	3,4542	2,9869
	Desviación típica	,7684	,6754	,7021	,7054	,8765
Diferencias más extremas	Absoluta	,065	,076	,052	,093	,067
	Positiva	,048	,055	,047	,093	,066
	Negativa	-,065	-,076	-,052	-,077	-,067
Z de Kolmogorov-Smirnov		,656	,770	,521	,934	,673
Sig. asintót. (bilateral)		,782	,593	,949	,347	,756

ANEXO XV: Correlación de Spearman entre OEs y Factores de Personalidad

	OEPSICOM	OEEMOCIO	OEINTELE	OESENSIT	OEIMAGIN	NEUROTIC	EXTRAVER	PSICOTIC
OEPSICOMOTORA	1,000	,334**	,199**	,256**	,272**	-,007	,420**	,086
OEEMOCIONAL	,334**	1,000	,458**	,415**	,434**	,321**	,126	,016
OEINTELECTUAL	,199**	,458**	1,000	,387**	,478**	,214**	,009	-,089
OESENSITIVA	,256**	,415**	,387**	1,000	,379**	-,083	,236**	-,133
OEIMAGINATIVA	,272**	,434**	,478**	,379**	1,000	,320**	,071	,006
NEUROTICISMO	-,007	,321**	,214**	-,083	,320**	1,000	-,254**	,214**
EXTRAVERSIÓN	,420**	,126	,009	,236**	,071	-,254**	1,000	-,038
PSICOTICISMO	,086	,016	-,089	-,133	,006	,214**	-,038	1,000

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

Estadísticos de SINCERIDAD (no-disimulación)

1. Media, mediana y percentiles

N		204
Media		43,07
Mediana		40,00
Percentiles	25	20,00
	50	40,00
	75	68,75

2. Frecuencias y porcentajes en Sinceridad (no-disimulación)

CENTILES	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
1	16	7,8	7,8	7,8
3	7	3,4	3,4	11,3
5	5	2,5	2,5	13,7
6	1	,5	,5	14,2
10	9	4,4	4,4	18,6
15	4	2,0	2,0	20,6
20	14	6,9	6,9	27,5
25	10	4,9	4,9	32,4
30	9	4,4	4,4	36,8
35	25	12,3	12,3	49,0
40	6	2,9	2,9	52,0
45	8	3,9	3,9	55,9
50	18	8,8	8,8	64,7
55	8	3,9	3,9	68,6
60	2	1,0	1,0	69,6
65	11	5,4	5,4	75,0
70	19	9,3	9,3	84,3
75	3	1,5	1,5	85,8
80	6	2,9	2,9	88,7
85	8	3,9	3,9	92,6
90	5	2,5	2,5	95,1
95	9	4,4	4,4	99,5
99	1	,5	,5	100,0
Total	204	100,0	100,0	

ANEXO XVI: Prueba de normalidad para los grupos de superdotados y no superdotados en los Rasgos de Personalidad

Superdotados:

		NEUROTICISMO	EXTRAVERSIÓN	PSICOTICISMO
N		102	102	102
Parámetros normales	Media	42,70	79,76	52,45
	Desviación típica	23,38	24,73	32,12
Diferencias más extremas	Absoluta	,104	,249	,167
	Positiva	,099	,218	,147
	Negativa	-,104	-,249	-,167
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,047	2,512	1,689
Sig. asintót. (bilateral)		,223	,000	,007

No superdotados:

		NEUROTICISMO	EXTRAVERSIÓN	PSICOTICISMO
N		102	102	102
Parámetros normales	Media	36,16	89,69	54,92
	Desviación típica	22,91	17,09	29,91
Diferencias más extremas	Absoluta	,126	,328	,132
	Positiva	,126	,293	,114
	Negativa	-,067	-,328	-,132
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,268	3,312	1,338
Sig. asintót. (bilateral)		,080	,000	,056

ANEXO XVII: Comparación de medias en los Rasgos de Personalidad (superdotados y no superdotados)

Estadísticos de grupo

	GRUPOS DE LA MUESTRA	N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA.	ERROR TÍPICO DE LA MEDIA
NEUROTICISMO	2 ac	102	42,70	23,38	2,32
	3 normal	102	36,16	22,91	2,27
EXTRAVERSIÓN	2 ac	102	79,76	24,73	2,45
	3 normal	102	89,69	17,09	1,69
PSICOTICISMO	2 ac	102	52,45	32,12	3,18
	3 normal	102	54,92	29,91	2,96

Prueba t para muestras independientes

		PRUEBA DE LEVENE PARA LA IGUALDAD DE VARIANZAS		PRUEBA T PARA LA IGUALDAD DE MEDIAS						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
NEUROTICISMO	Se han asumido varianzas iguales	,462	,498	2,017	202	,045	6,54	3,24	,15	12,93
	No se han asumido varianzas iguales			2,017	201,916	,045	6,54	3,24	,15	12,93
EXTRAVERSIÓN	Se han asumido varianzas iguales	20,411	,000	-3,334	202	,001	-9,92	2,98	-15,79	-4,05
	No se han asumido varianzas iguales			-3,334	179,543	,001	-9,92	2,98	-15,79	-4,05
PSICOTICISMO	Se han asumido varianzas iguales	2,533	,113	-,568	202	,570	-2,47	4,35	-11,04	6,10
	No se han asumido varianzas iguales			-,568	200,982	,570	-2,47	4,35	-11,04	6,10

ANEXO XVIII: Comparación no paramétrica U de Mann-Whitney para el contraste de medias en Rasgos de Personalidad (extraversión y psicoticismo)

Rangos

	GRUPO GRUPOS DE LA MUESTRA	N	RANGO PROMEDIO	SUMA DE RANGOS
EXTRAVERSIÓN	2 ac	102	90,36	9216,50
	3 normal	102	114,64	11693,50
	Total	204		
PSICOTICISMO	2 ac	102	99,84	10183,50
	3 normal	102	105,16	10726,50
	Total	204		

Estadísticos de contraste

	EXTRAVERSIÓN	PSICOTICISMO
U de Mann-Whitney	3963,500	4930,500
W de Wilcoxon	9216,500	10183,500
Z	-3,022	-,647
Sig. asintót. (bilateral)	,003	,518

Variable de agrupación: GRUPO Grupos de la muestra

ANEXO XIX: Chi cuadrado en la comparación de la Percepción del Carácter de las OEs por los Padres (superdotados y no superdotados)

	Apreciación familiar carácter OE psicomotora	Apreciación familiar carácter OE emocional	Apreciación familiar carácter OE intelectual	Apreciación familiar carácter OE sensitiva	Apreciación familiar carácter OE imaginativa
Chi-cuadrado	7,939	9,086	3,671	4,027	,024
GI	1	1	1	1	1
Sig. asintót.	,005	,003	,055	,045	,876

Variable de agrupación: Grupos de la muestra

ANEXO XX: Primer modelo de superdotación a través de la regresión logística binaria

Pruebas omnibus sobre los coeficientes del modelo

		CHI-CUADRADO	GL	SIG.
Paso 1	Paso	19,656	1	,000
	Bloque	19,656	1	,000
	Modelo	19,656	1	,000
Paso 2	Paso	18,200	1	,000
	Bloque	37,856	2	,000
	Modelo	37,856	2	,000

Prueba de Hosmer y Lemeshow

PASO	CHI-CUADRADO	GL	SIG.
1	6,189	8	,626
2	3,608	8	,891

Tabla de clasificación

			PRONOSTICADO Grupos de la muestra		Porcentaje correcto
	Observado		ac	normal	
Paso 1	Grupos de la muestra	ac	64	38	62,7
		normal	40	62	60,8
	Porcentaje global				
Paso 2	Grupos de la muestra	ac	67	35	65,7
		normal	34	68	66,7
	Porcentaje global				

El valor de corte es ,500

Variables en la ecuación

		B	E.T.	WALD	GL	SIG.	EXP(B)
Paso 1	OEINTELE	-,933	,224	17,375	1	,000	,393
	Constante	3,378	,825	16,748	1	,000	29,301
Paso 2	OEPSICOM	,799	,200	16,005	1	,000	2,224
	OEINTELE	-1,206	,251	23,092	1	,000	,299
	Constante	1,626	,938	3,006	1	,083	5,081

ANEXO XXI: Segundo modelo de superdotación a través de la regresión logística binaria

Pruebas omnibus sobre los coeficientes del modelo

		CHI-CUADRADO	GL	SIG.
Paso 1	Paso	19,656	1	,000
	Bloque	19,656	1	,000
	Modelo	19,656	1	,000
Paso 2	Paso	18,200	1	,000
	Bloque	37,856	2	,000
	Modelo	37,856	2	,000
Paso 3	Paso	4,413	1	,036
	Bloque	42,269	3	,000
	Modelo	42,269	3	,000

Prueba de Hosmer y Lemeshow

PASO	CHI-CUADRADO	GL	SIG.
1	6,189	8	,626
2	3,608	8	,891
3	6,038	8	,643

Tabla de clasificación

			PRONOSTICADO Grupos de la muestra		Porcentaje correcto
Observado			ac	normal	
Paso 1	Grupos de la muestra	ac	64	38	62,7
		normal	40	62	60,8
	Porcentaje global				
Paso 2	Grupos de la muestra	ac	67	35	65,7
		normal	34	68	66,7
	Porcentaje global				
Paso 3	Grupos de la muestra	ac	67	35	65,7
		normal	35	67	65,7
	Porcentaje global				

El valor de corte es ,500

Variables en la ecuación

		B	E.T.	WALD	GL	SIG.	EXP(B)
Paso 1	OEINTELE	-,933	,224	17,375	1	,000	,393
	Constante	3,378	,825	16,748	1	,000	29,301
Paso 2	OEPSICOM	,799	,200	16,005	1	,000	2,224
	OEINTELE	-1,206	,251	23,092	1	,000	,299
	Constante	1,626	,938	3,006	1	,083	5,081
Paso 3	OEPSICOM	,672	,207	10,511	1	,001	1,959
	OEINTELE	-1,183	,252	21,989	1	,000	,306
	EXTROVER	,018	,009	4,072	1	,044	1,018
	Constante	,458	1,095	,175	1	,675	1,581

ANEXO XXII: Tercer modelo de superdotación a través de la regresión logística binaria

Codificación de la variable dependiente

VALOR ORIGINAL	VALOR INTERNO
2 ac	0
3 normal	1

Codificaciones de variables categóricas

		FRECUENCIA	CODIFICACIÓN DE PARÁMETROS			
			(1)	(2)	(3)	(4)
ESTMA2	NS/NC	1	,800	-,200	-,200	-,200
	EGB	51	-,200	,800	-,200	-,200
	FP/BUP	76	-,200	-,200	,800	-,200
	DIPLOMADO	42	-,200	-,200	-,200	,800
ESTPA2	LICENCIADO	34	-,200	-,200	-,200	-,200
	NS/NC	3	,800	-,200	-,200	-,200
	EGB	43	-,200	,800	-,200	-,200
	FP/BUP	73	-,200	-,200	,800	-,200
NIVECO2	DIPLOMADO	35	-,200	-,200	-,200	,800
	LICENCIADO	50	-,200	-,200	-,200	-,200
	NS/NC	20	,750	-,250	-,250	
	MEDIO	20	-,250	,750	-,250	
	ALTO	146	-,250	-,250	,750	
	4,00	18	-,250	-,250	-,250	

Tabla de clasificación

			PRONOSTICADO		Porcentaje correcto	
			Grupos de la muestra			
Paso 0	Observado		ac	normal		
		Grupos de la muestra	ac	0	102	,0
			normal	0	102	100,0
	Porcentaje global				50,0	

El valor de corte es ,500

Pruebas omnibus sobre los coeficientes del modelo

		CHI-CUADRADO	GL	SIG.
Paso 1	Paso	30,217	4	,000
	Bloque	30,217	4	,000
	Modelo	30,217	4	,000
Paso 2	Paso	19,784	1	,000
	Bloque	50,001	5	,000
	Modelo	50,001	5	,000
Paso 3	Paso	12,571	1	,000
	Bloque	62,572	6	,000
	Modelo	62,572	6	,000
Paso 4	Paso	21,603	3	,000
	Bloque	84,175	9	,000
	Modelo	84,175	9	,000
Paso 5	Paso	10,805	1	,001
	Bloque	94,980	10	,000
	Modelo	94,980	10	,000
Paso 6	Paso	12,247	1	,000
	Bloque	107,227	11	,000
	Modelo	107,227	11	,000
Paso 7	Paso	4,076	1	,043
	Bloque	111,303	12	,000
	Modelo	111,303	12	,000

Prueba de Hosmer y Lemeshow

PASO	CHI-CUADRADO	GL	SIG.
1	,000	3	1,000
2	10,969	8	,203
3	5,681	8	,683
4	5,599	8	,692
5	5,890	8	,660
6	5,987	8	,649
7	13,220	8	,105

Tabla de clasificación

			PRONOSTICADO		Porcentaje correcto
			Grupos de la muestra		
	Observado		ac	normal	
Paso 1	Grupos de la muestra	ac	60	42	58,8
		normal	25	77	75,5
	Porcentaje global				67,2
Paso 2	Grupos de la muestra	ac	74	28	72,5
		normal	33	69	67,6
	Porcentaje global				70,1
Paso 3	Grupos de la muestra	ac	78	24	76,5
		normal	27	75	73,5
	Porcentaje global				75,0
Paso 4	Grupos de la muestra	ac	70	32	68,6
		normal	23	79	77,5
	Porcentaje global				73,0
Paso 5	Grupos de la muestra	ac	76	26	74,5
		normal	20	82	80,4
	Porcentaje global				77,5
Paso 6	Grupos de la muestra	ac	79	23	77,5
		normal	18	84	82,4
	Porcentaje global				79,9
Paso 7	Grupos de la muestra	ac	83	19	81,4
		normal	16	86	84,3
	Porcentaje global				82,8

El valor de corte es ,500

Variables en la ecuación

		B	E.T.	WALD	GL	SIG.	EXP(B)
Paso 1	ESTPA2			26,609	4	,000	
	ESTPA2(1)	1,447	1,262	1,315	1	,251	4,250
	ESTPA2(2)	1,948	,471	17,071	1	,000	7,012
	ESTPA2(3)	1,057	,385	7,557	1	,006	2,879
	ESTPA2(4)	-,307	,491	,391	1	,532	,736
	Constante	,075	,278	,073	1	,786	1,078
Paso 2	OEINTELE	-1,028	,248	17,177	1	,000	,358
	ESTPA2			26,449	4	,000	
	ESTPA2(1)	1,314	1,304	1,016	1	,313	3,722
	ESTPA2(2)	2,005	,493	16,525	1	,000	7,429
	ESTPA2(3)	1,228	,409	9,028	1	,003	3,413
	ESTPA2(4)	-,324	,513	,398	1	,528	,724
	Constante	3,754	,938	16,034	1	,000	42,712
Paso 3	OEPSICOM	,701	,208	11,360	1	,001	2,016
	OEINTELE	-1,238	,269	21,231	1	,000	,290
	ESTPA2			21,893	4	,000	
	ESTPA2(1)	,977	1,322	,546	1	,460	2,656
	ESTPA2(2)	1,991	,518	14,789	1	,000	7,324
	ESTPA2(3)	1,054	,421	6,277	1	,012	2,868
	ESTPA2(4)	-,269	,521	,267	1	,605	,764
	Constante	2,105	1,057	3,969	1	,046	8,207
Paso 4	OEPSICOM	,808	,226	12,739	1	,000	2,244
	OEINTELE	-1,266	,288	19,292	1	,000	,282
	ESTPA2			15,919	4	,003	
	ESTPA2(1)	,652	1,330	,240	1	,624	1,918
	ESTPA2(2)	1,603	,567	7,995	1	,005	4,969
	ESTPA2(3)	,671	,466	2,071	1	,150	1,956
	ESTPA2(4)	-,705	,564	1,566	1	,211	,494
	NIVEECO2			7,727	3	,052	
	NIVEECO2(1)	8,328	13,611	,374	1	,541	4138,586
	NIVEECO2(2)	6,159	13,612	,205	1	,651	473,080
	NIVEECO2(3)	7,682	13,598	,319	1	,572	2169,089
	Constante	-,074	3,577	,000	1	,984	,929
Paso 5	SEXO	1,204	,378	10,143	1	,001	3,334
	OEPSICOM	,833	,236	12,504	1	,000	2,300
	OEINTELE	-1,335	,304	19,279	1	,000	,263
	ESTPA2			14,094	4	,007	
	ESTPA2(1)	,594	1,341	,196	1	,658	1,811
	ESTPA2(2)	1,525	,584	6,811	1	,009	4,594
	ESTPA2(3)	,619	,478	1,678	1	,195	1,857

	ESTPA2(4)	-,728	,578	1,588	1	,208	,483
	NIVEECO2			7,460	3	,059	
	NIVEECO2(1)	9,715	21,689	,201	1	,654	16561,955
	NIVEECO2(2)	7,446	21,688	,118	1	,731	1713,131
	NIVEECO2(3)	8,936	21,680	,170	1	,680	7598,404
	Constante	-1,866	5,559	,113	1	,737	,155
Paso 6	SEXO	1,397	,399	12,280	1	,000	4,041
	EDAD	,359	,108	11,070	1	,001	1,432
	OEPSICOM	1,014	,255	15,850	1	,000	2,756
	OEINTELE	-1,371	,317	18,665	1	,000	,254
	ESTPA2			14,707	4	,005	
	ESTPA2(1)	,125	1,330	,009	1	,925	1,133
	ESTPA2(2)	1,777	,625	8,068	1	,005	5,909
	ESTPA2(3)	,820	,498	2,710	1	,100	2,271
	ESTPA2(4)	-,570	,592	,927	1	,336	,566
	NIVEECO2			9,858	3	,020	
	NIVEECO2(1)	10,019	21,157	,224	1	,636	22454,941
	NIVEECO2(2)	7,180	21,155	,115	1	,734	1313,306
	NIVEECO2(3)	9,054	21,146	,183	1	,669	8551,541
		Constante	-6,885	5,661	1,479	1	,224
Paso 7	SEXO	1,348	,402	11,235	1	,001	3,848
	EDAD	,380	,111	11,720	1	,001	1,462
	OEPSICOM	,871	,267	10,599	1	,001	2,389
	OEINTELE	-1,366	,324	17,812	1	,000	,255
	EXTRAVER	,024	,012	3,826	1	,050	1,024
	ESTPA2			14,406	4	,006	
	ESTPA2(1)	,191	1,344	,020	1	,887	1,210
	ESTPA2(2)	1,746	,635	7,555	1	,006	5,731
	ESTPA2(3)	,763	,507	2,265	1	,132	2,144
	ESTPA2(4)	-,631	,601	1,102	1	,294	,532
	NIVEECO2			9,877	3	,020	
	NIVEECO2(1)	9,903	21,019	,222	1	,638	19980,916
	NIVEECO2(2)	6,993	21,016	,111	1	,739	1088,809
	NIVEECO2(3)	8,896	21,006	,179	1	,672	7305,732
	Constante	-8,587	5,712	2,260	1	,133	,000

ANEXO XXIII: Prueba de normalidad para los grupos de adecuado e inadecuado rendimiento en las covariables que componen el modelo de superdotación

Inadecuado rendimiento:

		SEXO	EDAD CRONOLÓGICA	OEPSICOMOTORA	OEINTELECTUAL	EXTRAVERSIÓN	ESTUDIOS DEL PADRE	NIVEL SOCIO-ECONÓMICO
N		43	43	43	43	43	43	43
Parámetros normales	Media	1,16	11,47	3,0258	3,7416	76,79	2,84	2,81
	Desviación típica	,37	2,15	,9780	,5591	27,50	1,04	1,05
Diferencias más extremas	Absoluta	,506	,171	,069	,075	,243	,239	,384
	Positiva	,506	,171	,065	,075	,210	,230	,244
	Negativa	-,331	-,110	-,069	-,073	-,243	-,239	-,384
Z de Kolmogorov-Smirnov		3,316	1,118	,455	,489	1,591	1,568	2,519
Sig. asintót. (bilateral)		,000	,164	,986	,971	,013	,015	,000

Adecuado rendimiento:

		SEXO	EDAD CRONOLÓGICA	OEPSICOM	OEINTELE	EXTRAVER	ESTUDIOS DEL PADRE	NIVEL SOCIO-ECONÓMICO
N		59	59	59	59	59	59	59
Parámetros normales	Media	1,37	10,76	3,3653	3,8945	81,93	2,78	3,05
	Desviación típica	,49	2,27	,8414	,7167	22,49	1,05	,54
Diferencias más extremas	Absoluta	,405	,174	,096	,093	,262	,193	,368
	Positiva	,405	,174	,096	,061	,224	,161	,368
	Negativa	-,274	-,112	-,089	-,093	-,262	-,193	-,344
Z de Kolmogorov-Smirnov		3,110	1,336	,741	,717	2,011	1,484	2,827
Sig. asintót. (bilateral)		,000	,056	,642	,683	,001	,024	,000

ANEXO XXIV: Comparación de medias (adecuado e inadecuado rendimiento académico) en las covariables del modelo de superdotación

Estadísticos de grupo

	RENDIMIENTO ACADÉMICO	N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍP.	ERROR TÍP. DE LA MEDIA
EDAD CRONOLÓGICA	1 Inadecuado	43	11,47	2,15	,33
	2 Adecuado	59	10,76	2,27	,30
OEPSICOMOTORA	1 Inadecuado	43	3,0258	,9780	,1491
	2 Adecuado	59	3,3653	,8414	,1095
OEINTELECTUAL	1 Inadecuado	43	3,7416	,5591	8,526E-02
	2 Adecuado	59	3,8945	,7167	9,330E-02
EXTRAVERSIÓN	1 Inadecuado	43	76,79	27,50	4,19
	2 Adecuado	59	81,93	22,49	2,93

Prueba t para muestras independientes

		PRUEBA DE LEVENE PARA LA IGUALDAD DE VARIANZAS	PRUEBA T PARA LA IGUALDAD DE MEDIAS							
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
EDAD CRONOLÓGICA	Se han asumido varianzas iguales	,188	,666	1,577	100	,118	,70	,45	-,18	1,59
	No se han asumido varianzas iguales			1,590	93,268	,115	,70	,44	-,17	1,58
OEPSICOM	Se han asumido varianzas iguales	,720	,398	-1,879	100	,063	-,3395	,1807	-,6980	1,903E-02
	No se han asumido varianzas iguales			-1,835	82,215	,070	-,3395	,1850	-,7076	2,859E-02
OEINTELE	Se han asumido varianzas iguales	3,136	,080	-1,164	100	,247	-,1529	,1314	-,4135	,1077
	No se han asumido varianzas iguales			-1,210	99,498	,229	-,1529	,1264	-,4037	9,783E-02
EXTRAVER	Se han asumido varianzas iguales	1,706	,195	-1,037	100	,302	-5,14	4,96	-14,97	4,69
	No se han asumido varianzas iguales			-1,005	79,288	,318	-5,14	5,11	-15,32	5,04

Prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para la comparación de muestras en las variables Edad y Extraversión

Rangos

	RENDIMIENTO ACADÉMICO	N	RANGO PROMEDIO	SUMA DE RANGOS
EXTRAVERSIÓN	1 Inadecuado	43	48,24	2074,50
	2 Adecuado	59	53,87	3178,50
	Total	102		
EDAD CRONOLÓGICA	1 Inadecuado	43	57,24	2461,50
	2 Adecuado	59	47,31	2791,50
	Total	102		

Estadísticos de contraste

	VALORES CENTILES EN EXTRAVERSIÓN	EDAD EDAD CRONOLÓGICA
U de Mann-Whitney	1128,500	1021,500
W de Wilcoxon	2074,500	2791,500
Z	-,965	-1,691
Sig. asintót. (bilateral)	,335	,091

a Variable de agrupación: RENDIM2 Rendimiento académico

ANEXO XXV: Chi cuadrado en la comparación de covariables del modelo de superdotación para adecuado e inadecuado rendimiento académico

	SEXO	ESTUDIOS DEL PADRE	NIVEL SOCIO-ECONÓMICO
Chi-cuadrado	5,342	,041	,297
GI	1	1	1
Sig. asintót.	,021	,840	,586

Variable de agrupación: RENDIM2

ANEXO XXVI: Comparación de medias entre grupos de alta capacidad por sexo en las diferentes OEs

Estadísticos de grupo

	SEXO	N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍP.	ERROR TÍP. DE LA MEDIA
OEPSICOMOTORA	1 hombre	73	3,1294	,9125	,1068
	2 mujer	29	3,4559	,8851	,1644
OEEMOCIO	1 hombre	73	3,2694	,6236	7,299E-02
	2 mujer	29	3,6667	,5887	,1093
OEINTELE	1 hombre	73	3,7884	,7129	8,344E-02
	2 mujer	29	3,9349	,4802	8,918E-02
OESENSIT	1 hombre	73	3,1826	,7882	9,225E-02
	2 mujer	29	3,7548	,7105	,1319
OEIMAGIN	1 hombre	73	3,2131	,8437	9,875E-02
	2 mujer	29	3,3257	,7157	,1329

Prueba t para muestras independientes

		PRUEBA DE LEVENE PARA LA IGUALDAD DE VARIANZAS		PRUEBA T PARA LA IGUALDAD DE MEDIAS						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior	
OEPSICOM	Se han asumido varianzas iguales	,072	,789	-1,644	100	,103	-,3266	,1986	-,7206	6,751E-02
	No se han asumido varianzas iguales			-1,666	52,966	,102	-,3266	,1960	-,7197	6,659E-02
OEEMOCIO	Se han asumido varianzas iguales	,518	,473	-2,948	100	,004	-,3973	,1348	-,6647	-,1299
	No se han asumido varianzas iguales			-3,022	54,327	,004	-,3973	,1314	-,6608	-,1338
OEINTELE	Se han asumido varianzas iguales	7,305	,008	-1,017	100	,312	-,1464	,1440	-,4322	,1393
	No se han asumido varianzas iguales			-1,199	75,877	,234	-,1464	,1221	-,3897	9,681E-02
OESENSIT	Se han asumido varianzas iguales	,072	,789	-3,398	100	,001	-,5721	,1684	-,9062	-,2380
	No se han asumido varianzas iguales			-3,554	56,792	,001	-,5721	,1610	-,8945	-,2498
OEIMAGIN	Se han asumido varianzas iguales	1,825	,180	-,633	100	,528	-,1126	,1778	-,4653	,2401
	No se han asumido varianzas iguales			-,680	60,299	,499	-,1126	,1656	-,4438	,2186