



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

TESIS

PARA OBTENER EL GRADO  
DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

RENDIMIENTO ESCOLAR, ADAPTACIÓN SOCIAL EN  
NIÑOS CON ALTO COEFICIENTE INTELECTUAL

PRESENTAN

JAZMÍN PÁEZ MORALES

GABRIELA PÉREZ NIEVES

ASESORA: MTRA. REBECA BERRIDI RAMÍREZ

MÉXICO, D. F.

AGOSTO, 2007

## **AGRADECIMIENTOS**

*Agradezco y dedico con mucho cariño este trabajo  
a mis padres y hermana,  
pues el anhelo de verme titulada,  
su apoyo, aliento y confianza  
fueron el principal motivo para escribirlo.*

*Por supuesto a Gaby  
como amiga y compañera de proyecto  
por su apoyo, paciencia y dedicación.*

*A la Mtra. Rebeca Berridi,  
como asesora de esta investigación,  
por la paciencia y el tiempo dedicado.*

*Y a todas aquellas personas  
que con su aliento, apoyo y sugerencias  
han hecho posible concretar este trabajo.*

*A mis padres y hermanos, por su ejemplo de persistir y persistir hasta lograr lo que se quiere; así como su apoyo y palabras de aliento*

*A Juan Fuentes, por permitirme cumplir una meta, y por su tiempo sacrificado.*

*A Luís Gabriel Fuentes, por su paciencia, tolerancia y amor; así como por su tiempo y espera incondicional.*

*A Jazmín, por enseñarme a no darme por vencida y que la amistad incondicional si existe.*

*A la Mtra. Rebeca Berridi, por su tiempo, paciencia, apoyo y comprensión, pero sobre todo gracias por haber creído en nosotras y en el proyecto.*

*A los profesores, compañeros y amigos, que nos ayudaron a mejorar la investigación, y por compartir sus conocimientos y experiencias.*

## ÍNDICE

	Pág.
<b>Resumen</b>	
<b>Introducción</b> .....	3
<b>Justificación</b> .....	7
<b>1. Inteligencia</b> .....	9
¿Qué es la inteligencia? .....	9
Historia del estudio de la inteligencia .....	11
La teoría de Wechsler .....	13
Teoría Bifactorial .....	19
Teoría Multifactorial .....	20
La teoría de Piaget .....	21
La teoría de Vigotsky .....	26
Inteligencias Múltiples .....	28
<b>2. La identificación de niños con altas capacidades cognitivas ..</b>	<b>32</b>
Modelos propuestos .....	33
Criterios generales .....	44
Estrategias y procedimientos de identificación .....	45
Contextos de identificación .....	49
Obstáculos en la identificación .....	54
<b>3. Conceptos y características de niños con altas capacidades cognitivas</b> .....	<b>56</b>
Características personales .....	60
Rendimiento escolar .....	63
Causas de bajo rendimiento escolar .....	65
Características de bajo rendimiento escolar .....	66
<b>4. Adaptación social</b> .....	<b>64</b>
Inadaptación y marginación .....	71
Ámbitos y áreas de socialización .....	72
Modos de Reacción y Adaptación (MRA) .....	74
Adaptación en los niños con altas capacidades .....	76

	Características emocionales y sociales .....	77
<b>5.</b>	<b>Método</b> .....	82
	Planteamiento del problema .....	82
	Pregunta de investigación .....	82
	Objetivo .....	82
	Hipótesis .....	82
	Variables .....	82
	Muestra .....	83
	Escenario .....	84
	Instrumentos .....	84
	Diseño .....	87
	Procedimiento .....	87
<b>6.</b>	<b>Análisis y resultados</b> .....	89
	1ª. Fase .....	89
	2ª. Fase .....	91
	3ª. Fase .....	93
	4ª. Fase .....	94
	Medias .....	95
	Índice de correlación .....	97
<b>7.</b>	<b>Discusión</b> .....	99
<b>8.</b>	<b>Sugerencias</b> .....	106
<b>9.</b>	<b>Referencias</b> .....	108
<b>10.</b>	<b>Anexo</b> .....	
	Test Modos de Reacción y Adaptación (MRA) .....	113

## RESUMEN

Es necesaria la identificación de niños que poseen “altas capacidades intelectuales” para que al igual que los otros niños con NEE, se les brinde un espacio y programas curriculares especiales a sus potencialidades y habilidades, logrando el desarrollo óptimo de su rendimiento escolar y su adaptación social.

El objetivo de la investigación es conocer si un alto coeficiente intelectual se relaciona con un rendimiento escolar alto y una buena adaptación social, en los niños de 4º, 5º y 6º grado de una escuela primaria de la Cd. de México.

**Método.** Estudio ex-post-facto, descriptivo, correlacional. La identificación de los participantes se basó en el método de filtrado, el cual se llevó en cuatro fases donde se aplicaron las pruebas Barsit y WISC-RM para medir la inteligencia, Modos de Reacción y Adaptación social (MRA) y las calificaciones escolares finales para el rendimiento escolar. Al final del proceso de selección la muestra quedó conformada por 24 participantes con alto coeficiente intelectual.

Los resultados muestran relación entre coeficiente intelectual alto y rendimiento escolar ( $r=.585$ ,  $\text{sig}=.003$ ); y una relación nula entre coeficiente intelectual y adaptación social ( $r=.07$ ,  $\text{sig}=.746$ ). Las medias de la prueba WISC-RM oscilan entre 129.5 y 130.4, las del MRA en control van del 20.4 al 28.7, y las medias de las calificaciones finales son de 8.8 a 9.4.

De acuerdo a los resultados se puede constatar una relación significativa entre coeficiente intelectual y rendimiento escolar, no así con la adaptación social, pero la muestra si presenta niveles buenos o adecuados de adaptación social.

## INTRODUCCIÓN

La educación cada vez tiene más retos a cumplir, ya sea el mejorar los contenidos educativos, el especializar a los profesores, el adecuar el currículo para las necesidades educativas especiales que determinado segmento de la población tiene.

Día con día se siguen haciendo investigaciones para poder seguir cumpliendo con las diferentes necesidades, lo cual da como resultado el poder brindar mayor apoyo a los niños que cuentan con diferentes dificultades en su vida académica.

Aún no se tiene un estudio completo sobre los niños con alto coeficiente intelectual (CI), a los cuales se les puede ubicar dentro de la educación especial, debido a que son personas que de alguna manera difieren de lo que se considera normal o promedio, ya sea por sus habilidades intelectuales en general, sus aptitudes académicas específicas, su creatividad o su pensamiento productivo, su capacidad de liderazgo, sus aptitudes en las artes y/o destrezas psicomotoras y; por lo tanto, requieren las prácticas escolares o los servicios educativos adecuados con el fin de desarrollar al máximo su potencialidad o, por lo menos, de no desperdiciarla.

En México, casi no existen servicios educativos para estos niños desaprovechando sus habilidades; el ayudarles a desarrollar sus potencialidades y orientarles adecuadamente a través de la educación, aportaría beneficios tanto a ellos como a la sociedad. De allí la necesidad de investigar si en escuelas regulares hay niños con alto coeficiente intelectual para poderles proporcionar servicios educativos idóneos.

Es por ello que en esta investigación se quiere conocer si un alto coeficiente intelectual, se relaciona con un rendimiento escolar alto y una buena adaptación social en niños de 4º, 5º y 6º año de primaria. Ya que investigaciones realizadas por Freeman (1985), Alonso (1996) acerca de los individuos con altas potencialidades, han demostrado que cuando las condiciones y calidad educativa son inadecuadas, éstos tienden a adaptarse mal, a rendir por debajo de su capacidad y a desertar en sus estudios; en cambio cuando están bien orientados, manifiestan un rendimiento muy alto como resultado de su curiosidad, asimilación, organización y utilización de la información, etc.

Existen pocos estudios sobre otro tipo de necesidades, como las emocionales o de orientación personal y familiar, dándole poca importancia a las dificultades o necesidades que genera una mala adaptación social, como puede ser la agresividad, ansiedad, conformidad, bajo rendimiento escolar e incluso la deserción; de lo cual no están exentos los sujetos con alto coeficiente intelectual.

Para poder detectar a tiempo estos niños, se cuenta con varios métodos que han sido utilizados en España los cuales dieron resultados positivos en esa población. En este trabajo se utilizó el método de filtrado, que se llevó a cabo en diferentes fases y con distintos tipos de evaluaciones, por ejemplo: se utilizó el Barsit y WISC-RM, para medir inteligencia; Modos de Reacción y Adaptación (MRA) para medir la adaptación social y las calificaciones de los alumnos para evaluar el rendimiento escolar, esto redujo las posibilidades de dejar sin identificar a los niños con alto coeficiente intelectual, a la par ofrece una gran cantidad de información objetiva; teniendo así al final una muestra reducida, en la cual se presentan diferentes habilidades cognitivas, al igual que rendimiento escolar y modos de reacción.

El presente trabajo se conforma por ocho apartados, abarcando en el primero lo relacionado a la inteligencia, encontrando desde qué es la inteligencia,



sus diferentes posturas y teorías (Piaget, Vigotsky, Wechsler, etc.) hasta los diferentes tipos de inteligencia.

En el segundo apartado se habla sobre la identificación de los niños con altas capacidades, abarcando diversos modelos, criterios, contextos y estrategias de identificación; así como los obstáculos para la identificación de los mismos.

En el tercero, se podrá encontrar conceptos y características de los niños con altas capacidades; el rendimiento escolar, causas de bajo rendimiento escolar y sus características.

En el cuarto apartado se tiene lo referente a la adaptación social, desde qué es la adaptación social, cómo se da y cómo es la adaptación de los niños con altas capacidades, así como sus características emocionales y sociales.

Para el quinto apartado se cuenta con la descripción de cada uno de los componentes del método, como es el planteamiento del problema, el objetivo, la pregunta de investigación, hipótesis, variables, el escenario donde se aplicaron los instrumentos a los sujetos de la muestra seleccionada; así como el diseño, estudio y procedimiento de la investigación.

En el apartado seis, se tiene el análisis de los resultados obtenidos en cada una de las cuatro fases; desde la muestra inicial de 244 sujetos, donde el 49.6% fueron del sexo masculino y el 50.4% del sexo femenino, entre los 9 y 12 años de edad, hasta la identificación de la muestra final conformada por 31 sujetos, donde 15 fueron del sexo masculino y 16 del sexo femenino, entre los 9 y 12 años de edad, los cuales obtuvieron un coeficiente intelectual total entre 129.5 y 130.4, teniendo altos puntajes en la escala verbal, con calificaciones escolares entre 8.8 y 9.4, y obteniendo altos puntajes en el modo de reacción control de test MRA de adaptación social. Así como los resultados de las correlaciones de las tres variables, registrándose una relación significativa entre coeficiente intelectual y

rendimiento escolar, mientras una disociación entre coeficiente intelectual y adaptación social.

El apartado siete, es lo relacionado a la discusión en donde se retoman los resultados obtenidos para poder confirmar el por qué es necesario la identificación de los sujetos con alto coeficiente intelectual, teniendo como apoyo lo investigado por los distintos autores expuestos en la teoría.

Para finalizar, en el último apartado se dan sugerencias sobre la identificación de estos niños, de cuáles son los contextos y variables que hace falta tomar en cuenta para la identificación de los mismos, que por lo extenso del tema en esta investigación no se llevó a cabo, y que puede ayudar al establecimiento del perfil individual del alumno sobre el que pueden encontrar un apoyo los especialistas para hacer los programas de intervención y las adaptaciones curriculares necesarias.

## JUSTIFICACIÓN

De acuerdo a la atención que se ha puesto en los niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE), creemos necesario se le brinde esta atención a los niños con alto coeficiente intelectual, para que se les pueda hacer programas y actividades educativos de acuerdo a sus necesidades, tomando en cuenta sus habilidades y potencialidades, así como las áreas en que más se destacan.

Esto encuentra sustento en la ley general de educación, en su artículo 41, el cual menciona que: la educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquéllos con aptitudes sobresalientes. Procurara atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación.

Por ello es necesaria su identificación, porque en muchas ocasiones se cree que un niño con alto coeficiente intelectual sabe todo o debe sobresalir en todas las áreas académicas y la realidad no es así; pues el tener alto coeficiente intelectual, significa que se tendrán determinadas habilidades y potencialidades más desarrolladas en diferentes áreas académicas y de acuerdo a ello es como sus necesidades educativas sean diferentes al resto de sus compañeros (ya sean regulares o no).

La identificación e intervención adecuada y a tiempo pueden romper con los autoconceptos negativos, lo que les ayudará a sentirse seguros, y a saber afrontar situaciones en las que no han tenido éxito y así no sentirse frustrados.

El saber si en el aula se cuenta con algún niño con alto coeficiente intelectual, puede ser de gran utilidad para los profesores, pues podrán hacer alguna adaptación a su programa educativo o lo podrá canalizar a un grupo multidisciplinario en donde reciba apoyo de personal capacitado que le proporcione atención adecuada a sus necesidades.

La identificación puede ayudar para un buen desarrollo de los niños, en todas las áreas de la vida y a su vez evitar que tengan riesgos de desarrollar problemas intelectuales y de adaptación social.

Para fines de la investigación, este estudio está apoyado en la teoría de Wechsler, por ser una de las más fructíferas en el plano de la inteligencia.

## 1. INTELIGENCIA

Definir a la inteligencia constituye una dificultad debido a los diferentes puntos de vista sobre el tema; se puede considerar como una capacidad para aprender o comprender, pueden ser habilidades y aptitudes para manejar situaciones concretas, o la capacidad de adquirir conocimiento o entendimiento y de utilizarlo en situaciones novedosas, etc.

### ***¿Qué es la inteligencia?***

Existen varias definiciones, algunas de ellas se mencionan a continuación.

Antunes (2002), explica que la palabra inteligencia tiene su origen en la unión de dos vocablos latinos: inter = entre, y eligere = escoger. Y dándole un sentido más amplio, es la capacidad cerebral por la cual conseguimos penetrar en la comprensión de las cosas eligiendo el mejor camino.

Para Llano (2000), “la inteligencia es la facultad matriz del hombre, y no se forma cuando sabe muchas cosas, sino cuando aprende a pensar. El aprender a pensar es el ejercicio propio de la inteligencia”.

La inteligencia, ya sea expresada a través de habilidades cognitivas tales como la capacidad de generalizar, conceptualizar, o razonar abstractamente o a través de una habilidad académica específica, o comportamiento creativo expresado en artes visuales o escénicas, constituye un resultado de la interacción entre las características heredadas y las oportunidades ofrecidas por el ambiente (Stenberg, 1987).

Esa interacción abarca todas las características físicas, mentales y emocionales del individuo y de todas las personas, eventos y objetos conscientemente a su alrededor (Stenberg, 1987).

Conforme pasa el tiempo se siguen dando diversas investigaciones sobre la inteligencia, dando como resultado un sin fin de definiciones y puntos de vista sobre la misma.

La inteligencia, es la capacidad para aprender o comprender, para resolver problemas cotidianos, para generar nuevos problemas, etc. Suele ser sinónimo de intelecto (entendimiento), pero se diferencia de éste por hacer hincapié en las habilidades y aptitudes para manejar situaciones concretas y por beneficiarse de la experiencia sensorial (Regadera, 1999).

En psicología, la inteligencia se define como la capacidad de adquirir conocimiento o entendimiento y de utilizarlo en situaciones novedosas. En condiciones experimentales, se puede medir en términos cuantitativos el éxito de las personas, a adecuar su conocimiento a una situación o al superar una situación específica (Regadera, 1999).

Para Schank (citado por Marrero, 1989) la inteligencia está relacionada con la capacidad de cada organismo para explicar (y explicarse), adecuadamente, su propia actividad.

Para Butterworth (citado por Khalfa, 1995) la inteligencia no puede comprenderse bien sin hacer referencia a la representación interna del conocimiento. El uso de una base de conocimiento para decidir qué información es relevante y cuál irrelevante es un riesgo del comportamiento inteligente. Una manera de comprender la inteligencia; por lo tanto, puede hacer referencia a los procesos psicológicos que dan lugar al conocimiento.

Mientras que para Hunt (citado por Marrero, 1989) la inteligencia es la consecuencia de una compleja interacción entre las habilidades cognitivas, donde estarían involucrados diversos mecanismos microcognitivos, las estrategias aprendidas y el arsenal de conocimiento del que dispone la persona.

“La inteligencia, es el nombre que se le da al fenómeno que se considera es el responsable de las diferencias observables entre las personas cuando se ponen a resolver problemas. Es el concepto que se ha construido culturalmente” (Espinosa, 1997).

### ***Historia del estudio de la inteligencia***

El interés por la medición de la inteligencia surge a finales del siglo XIX en un contexto científico influido por las ideas de Darwin, sobre la selección natural en la evolución de las especies (sin embargo Platón, Aristóteles, San Agustín y Santo Tomás de Aquino mostraron cierta preocupación por la inteligencia humana). La evolución y la selección natural eran, para Darwin, una consecuencia de una mejor adaptación al medio ambiente, con lo que las especies peor adaptadas tendían a desaparecer. Algo similar ocurría con los individuos pertenecientes a una misma especie (Khalifa, 1995).

Por ello Darwin se dedicó a observar en su propio hijo Doddy varios actos reflejos durante los primeros siete días de vida, tales como estornudar, hipar, bostezar, estirarse y llorar. Darwin observó la primera prueba de razonamiento práctico en su hijo a la edad de 114 días, cuando el bebé dejó caer su mano sobre el dedo de Darwin para metérselo en la boca. Darwin también señalaba que, a una edad temprana, a los 4 meses o antes, Doddy mostraba curiosidad e imitaba (Khalifa, 1995).

Influenciado por estas observaciones Galton, primo de Darwin, idea varias medidas simples de las cualidades intelectuales, entre ellas el tiempo de reacción y la agudeza sensorial, pues pensaba que la inteligencia estaba relacionada con la rapidez de ejecución. Por tanto la rapidez, medida a partir de tareas sensoriales y motoras sencillas en los juegos, debería correlacionarse con los resultados obtenidos por dichos sujetos en actividades complejas. Cuando se puso en práctica los resultados no fueron los esperados por Galton (Marrero, 1989).

Tiempo después se llegó a la psicometría, en donde Binet y Simon (citados por Benito, 1999) elaboraron la escala de medida estandarizada de la inteligencia, la cual se presenta en forma de escala evolutiva; es decir, una serie de pruebas y conductas, que presentan cambios en el desarrollo; ordenando las preguntas de dificultad creciente y dispuestas según niveles de edad. Esto para poder detectar a los niños que no podían seguir el ritmo regular de la escuela.

Se sabía que todos los niños se desarrollan intelectualmente en la misma dirección, pero no al mismo ritmo; por tal motivo se podía decir que el niño tenía una edad mental menor a la de su edad. Esta concepción lineal y paralela entre el desarrollo intelectual y la edad cronológica, parte del supuesto de que un niño torpe es como un niño normal aunque atrasado en su desarrollo mental, y un niño adelantado es un niño que sabe más ( Benito, 1996).

Como se puede apreciar se utiliza la edad mental como unidad de medida para expresar el desarrollo intelectual del alumno. Y Binet (citado por Benito, 1996) creía que era posible elevar el rendimiento intelectual actuando sobre el entorno y configuró una serie de procedimientos a los que llamó ortopedia mental. Dichos procedimientos estaban destinados a aumentar el dominio de determinadas destrezas, con la esperanza de que tal adiestramiento mejorara el funcionamiento intelectual global.



Therman (citado por Benito, 1996) al observar varias limitaciones en la escala anterior utiliza el Coeficiente Intelectual (llamado éste como coeficiente intelectual de evolución para diferenciarlo del coeficiente intelectual de dispersión utilizado por Wechsler) con objeto de superar los inconvenientes de la edad mental.

Pérez (2000), menciona que en 1911 aparece el término de cociente intelectual, como un método de calificar la capacidad intelectual de las personas, calculado sobre la base de la división entre la edad mental y la edad cronológica por 100. La edad mental es definida por las pruebas que el sujeto realiza satisfactoriamente independientemente de su edad cronológica.

$$CI = (\text{edad mental} / \text{edad cronológica}) \times 100$$

Se fue dando mayor apertura a los tests de inteligencia, en los que se mide cuantitativamente habilidades de forma independiente o mediante la resolución de problemas que combinan varias de ellas, para tener como resultado final un coeficiente intelectual; uno de los test muy utilizado para la medición del coeficiente intelectual son las escalas de Wechsler.

### ***La teoría de Wechsler***

Wechsler Bellevue, (citado por Lucio, 1999), maneja el cociente intelectual, para medir la inteligencia, pero este es llamado coeficiente intelectual. El concepto de inteligencia que adopta Wechsler es el mismo que Binet-Simon, en donde lo definen como un proceso global y unitario compuesto de una serie de funciones heterogéneas.

Wechsler, estructura cada una de sus baterías de tal forma que las diferentes funciones mentales se encuentran representadas en subtests

específicos, y hace la distinción entre las funciones verbales y de tipo manipulativo. Además para cada uno de los sujetos se obtiene un coeficiente intelectual verbal (resultado de la suma de puntuaciones obtenidas en los tests verbales); un coeficiente intelectual manipulativo (resultado de la suma de puntuaciones obtenidas en los tests manipulativos) y un coeficiente intelectual total obtenido de sumar todas las puntuaciones.

La estructura de las pruebas de Wechsler permite obtener un perfil analítico de las aptitudes del sujeto y con ello una mejor interpretación de las funciones mentales que parecen dominar o estar menos desarrolladas en la estructura mental del sujeto. Y al proporcionar diferentes coeficientes intelectuales, en el caso de que se tenga a un sujeto con dificultades en el lenguaje, el coeficiente intelectual manipulativo nos puede proporcionar una medida aproximada de su desarrollo intelectual.

Wechsler (citado por Lucio, 1999) para construir sus pruebas de inteligencia se basó en las siguientes hipótesis:

- a) Si se utilizan las pruebas es posible cuantificar un fenómeno tan complejo como la inteligencia, al considerarla en sus diversos factores compuestos.
- b) La inteligencia debe definirse como el potencial que permite al individuo confrontar y resolver situaciones particulares.
- c) La inteligencia se relaciona necesariamente con componentes biológicos del organismo.

Wechsler (citado por Lucio, 1999) llevó a cabo un análisis de las diversas pruebas de inteligencia en uso, así como la revisión de la escala inicial publicada en 1936 para que finalmente quedara constituido el WAIS en 1955. En 1949, se

constituyó la escala para niños denominada WISC y más adelante la escala para preescolares WPPSI.

Estas pruebas (WAIS, WISC, WPPSI) se componen de una Escala Verbal y otra de Ejecución. Se obtiene un coeficiente intelectual verbal; un coeficiente intelectual de ejecución y un coeficiente intelectual total, porque la inteligencia se constituye por la habilidad para manejar tanto símbolos, abstracciones, conceptos, como situaciones y objetos concretos (Lucio, 1999).

Es conveniente mencionar que se han revisado las tres escalas; sin embargo en México, únicamente se encuentra la revisión del WISC que se denomina WISC-R. Esta versión se estandarizó en México en 1982 y se le conoce como WISC-RM. En la actualidad existe una nueva versión del WISC, el WISC-III que se utiliza ampliamente en los países de habla inglesa. Esta versión ha sido adaptada al español en Argentina, pero no se ha adaptado a la población mexicana no se han obtenido normas para México (Wechsler, citado por Lucio, 1999).

Las edades de aplicación para las formas que existen en México son las siguientes:

WPPSI: De 3 años 10 meses 17 días a 6 años 7 meses 7 días.

WISC: De 5 años a 15 años 11 meses.

WISC-R De 6 años a 16 años 11 meses.

**WISC-RM De 6 años a 16 años 11 meses** (para fines de la investigación se retomó dicha prueba, ya que está estandarizada a población mexicana).

WISC-III De 6 años a 16 años 11 meses.

WAIS De 16 años a más de 75 años.

Composición de las escalas y funciones de las subpruebas:

- Escala Verbal:
  - a) Información.- mide información general que el sujeto ha tomado de su medio, memoria a largo plazo, comprensión verbal y acopio de información. Los factores que influyen en el desempeño en esta prueba son: los intereses y lecturas del sujeto, el aprendizaje escolar y el nivel sociocultural.
  - b) Comprensión.- mide comprensión verbal, juicio social, sentido común, empleo del conocimiento práctico, conocimiento de normas convencionales de conducta, habilidad para evaluar la experiencia pasada, juicio moral y ético, razonamiento, evaluación, expresión verbal, conceptualización verbal. Los factores que influyen en el rendimiento en esta subprueba son: la capacidad para evaluar y utilizar la experiencia pasada de una manera socialmente aceptable, las oportunidades culturales, la capacidad para adaptarse, el pensamiento de tipo concreto y el estado emocional. Puede influir también el tener una actitud negativa.
  - c) Aritmética.- mide factor de distracción y comprensión verbal, habilidad de razonamiento numérico, cálculo mental, capacidad para utilizar conceptos numéricos y operaciones matemáticas, concentración y atención, traducción de problemas verbales en operaciones aritméticas, memoria, secuenciación y cognición. Los factores que influyen en el desempeño en esta subprueba son: la ansiedad, el lapso de atención, la concentración, la distracción, el aprendizaje escolar y el trabajo bajo presión.
  - d) Semejanzas.- mide comprensión verbal, formación de conceptos verbales, pensamiento asociativo, pensamiento abstracto, pensamiento concreto y funcional, habilidad para separar los detalles esenciales de los que no lo son, memoria, cognición y expresión verbal. Los factores que pueden influir

en las calificaciones son los siguientes: la cantidad de lectura adicional a las tareas escolares, los intereses, un pensamiento de tipo concreto, actitudes negativas hacia la prueba y las oportunidades culturales.

- e) Vocabulario.- mide comprensión verbal, desarrollo del lenguaje, capacidad de aprendizaje, consolidación de la información, riqueza de ideas, memoria, formación de conceptos, conocimiento adquirido, habilidad verbal general, pensamiento abstracto, expresión verbal y cognición. Los factores que influyen en las calificaciones de esta subprueba son: la dotación natural, el nivel de educación, el ambiente sociocultural, la socialización, la cantidad de lectura adicional a la escuela y el aprendizaje escolar.
  - f) Retención de dígitos (prueba suplementaria).- mide atención involuntaria, concentración, memoria auditiva inmediata y secuenciación auditiva, así como agilidad mental. Refleja los efectos de la ansiedad. Los factores que pueden influir son la flexibilidad y las actitudes negativas.
- Escala de Ejecución
    - a) Figuras incompletas.- mide organización perceptual, identificación visual de objetos, identificación de características esenciales, capacidad de observación, identificación de objetos familiares (reconocimiento visual), concentración en el material percibido visualmente, razonamiento, organización, cierre y memoria visual. En el desempeño de esta subprueba puede influir la habilidad para responder a lo increíble.
    - b) Ordenamiento de dibujos.- mide organización perceptual, anticipación, planeación de situaciones consecutivas, habilidad de razonamiento no verbal, atención a los detalles, secuenciación visual, sentido común, inteligencia aplicada a las relaciones interpersonales. Kaufman (citado por Lucio, 1999) considera que otros factores que pueden influir en el

desempeño en esta subprueba son: la creatividad, las oportunidades culturales en el ambiente en que el niño se desarrolla, la familiaridad con las historietas tipo comic y el trabajar bajo presión.

- c) Diseño con cubos.- mide organización perceptual, capacidad de análisis y síntesis, coordinación visomotora, visualización espacial, habilidad para formar conceptos abstractos, análisis y síntesis, así como la velocidad del procesamiento mental y la capacidad de aprendizaje por ensayo y error. Es la subprueba más estable de la Escala de Ejecución. Las dificultades precepto-visuales y el trabajo bajo presión pueden influir en el desempeño en esta subprueba.
- d) Ensamble de objetos.- mide organización perceptual, coordinación visomotora, anticipación visual de las relaciones entre las partes y el todo, así como planeación, capacidad para sintetizar las partes dentro de un todo significativo y relaciones espaciales. Algunos de los factores que pueden influir en esta subprueba son el haber tenido experiencia en el ensamble de rompecabezas y la flexibilidad del pensamiento.
- e) Claves.- mide factor de distracción, destrezas motoras, velocidad psicomotriz, memoria a corto plazo, recuerdo visual, habilidades de atención, habilidades simbólicas asociativas, capacidad de imitación. Hay dos formas Claves A, para sujetos de 5 a 7 años 11 meses; y Claves B, para sujetos de 8 a 15 años 11 meses.
- f) Laberintos (prueba suplementaria).- mide la organización perceptual, la capacidad de planeación y previsión, coordinación visomotora, coordinación mano-ojo, atención y concentración, así como la velocidad (ocho laberintos de dificultad creciente, se cuentan el tiempo y los errores).

Cabe considerar que en el resultado del coeficiente intelectual esta influenciado por factores, tales como: culturales, de aprendizaje y sociales. Porque en los primeros años de vida, las medidas de inteligencia pueden ser más universales: la edad a la que el niño empieza a andar, a hablar, a comer solo, etc. Pero a medida que el niño crece, los diferentes ambientes favorecen el desarrollo de habilidades distintas.

A continuación se mencionan otras teorías:

### ***Teoría bifactorial de inteligencia***

Para Spearman (citado por Espinosa, 1997) el coeficiente intelectual es la capacidad de cada individuo para la aprehensión de las experiencias propias y la deducción de las relaciones y de los correlatos (observaciones y a partir de ellas deducir principios generales), llamándole a su teoría bifactorial. Pruebas desarrolladas a partir de esta teoría son: Test de Dominós de Anstey, Matrices progresivas de Raven.

En un primer momento para Spearman (citado por Espinosa, 1997) todas las habilidades del individuo tienen un factor común, general a todas ellas (factor G) y un factor específico a cada una de ellas (factor E). Sus investigaciones posteriores lo llevan a admitir la existencia de otros factores, a los cuales les da el nombre de factores de grupo (conjunto de habilidades).

Spearman (citado por Espinosa, 1997) define al factor G como un factor cuantitativo de la inteligencia, común y fundamental a todas las funciones cognitivas del mismo individuo, pero variable de un individuo a otro. Y para explicarlo lo denomina “energía mental”, siendo la mejor medida de este factor los problemas de razonamiento abstracto. Al factor E, lo define como un factor cuantitativo variable, tanto de una a otra habilidad de un mismo individuo, como de

un individuo a otro. Así E es propio de cada habilidad particular y no depende ni se relaciona con G, ni con otros E.

### ***Teoría multifactorial de inteligencia***

A partir de la teoría de Spearman (bifactorial), Thurstone propone el modelo multifactorial después de rechazar la teoría de Spearman. Se dedicó a encontrar cuántos y qué tipos de factores presentaban correlación en los test de inteligencia. A partir del estudio de 56 tests de inteligencia, y mediante la aplicación de la técnica del análisis factorial, llegó a la formulación de su modelo multifactorial de inteligencia (Espinosa, 1997).

Para Thurstone, la inteligencia está formada básicamente por cinco factores que denominó “habilidades mentales primarias”, las cuales se combinan entre sí para producir el éxito en cualquier rendimiento intelectual complejo. Dichas habilidades son:

- Factor V (comprensión verbal): es la capacidad que tiene el sujeto para aprender ideas expresadas en palabras (ejemplo encontrar sinónimos).
- Factor E (concepción espacial): es la capacidad para imaginar y concebir objetos en dos o tres dimensiones (figuras geométricas planas).
- Factor R (razonamiento): es la capacidad para resolver problemas lógicos, prever y planear.
- Factor N (cálculo numérico): es la capacidad de resolver rápidamente y con acierto problemas cuantitativos.
- Factor F (fluidez verbal): es la capacidad y facilidad de hablar y escribir.

Cada uno de los factores proporciona una puntuación, que permite obtener el perfil analítico del individuo en las Aptitudes Mentales Primarias (P. M. A.).



Cattell (citado por Espinosa, 1997), a la inteligencia la denominaba como fluida y cristalizada; la primera presentaba la capacidad básica y la segunda representaba las capacidades adquiridas a través del aprendizaje, la práctica y la exposición a la educación. Estas eran consideradas factores grupales que existían a parte de un factor general o G.

En el desarrollo de la inteligencia, se hace énfasis en las observaciones a niños pequeños, sobre la organización que reflejaba el comportamiento temprano. Debido a que había puntos de vista diferentes sobre si la inteligencia ya existía desde los actos reflejos o simplemente era una etapa de desarrollo.

Una de las observaciones más conocida son las de Piaget acerca del desarrollo cognitivo en la infancia, las cuales se destacan como un intento minucioso de explicar los orígenes y el desarrollo de la inteligencia humana; es decir, que las raíces de la inteligencia residen en programas de acción que forman el primer vínculo entre el bebé y el mundo (Espinosa, 1997).

### ***La teoría de Piaget***

Piaget menciona que para hablar de inteligencia se tiene que hablar de adaptación, ésta se describe como un equilibrio entre la asimilación y la acomodación, este proceso determina el crecimiento intelectual a lo largo de la vida (citado por Cross, 1984).

Se entiende por asimilación, a la incorporación afectiva y la organización de la experiencia del entorno en un esquema existente; por ejemplo, cuando se concibe algo nuevo en términos de experiencia pasada con la cuál uno no está familiarizado. En la clase, el niño que sigue y entiende lo que el profesor está diciendo, está asimilando y absorbiendo la información que le viene a su estado de desarrollo esquemático.

Si la asimilación fuera sólo un proceso de adaptación, el desarrollo mental quedaría a un nivel de funcionamiento muy bajo. Para que se dé el desarrollo mental y el crecimiento de la inteligencia, el sujeto tiene que ser capaz de adaptar sus esquemas para acomodar sus percepciones y estímulos que antes eran imposibles de asimilar.

Por otro lado, la acomodación es la modificación y combinación de los conocimientos existentes y la formación de otros nuevos; por ejemplo, en una sala de conferencias, un estudiante, al concentrarse en la explicación de una teoría nueva, acomoda la información ya existente a la información nueva en combinación.

El equilibrio que debe haber entre la asimilación y la acomodación, es un punto muy importante en esta teoría. Este equilibrio mental es dinámico, pero no quiere decir que tiene que ser perfecto, ya que el sujeto aplica reglas aprendidas y comete errores; por lo que va aprendiendo otras técnicas, que pueden o no aplicarse en diferentes circunstancias. Este ciclo dura toda la vida.

Es así, como el desarrollo intelectual de la infancia pasa por una serie de etapas a medida que el bebé va adaptando sus acciones progresivamente a través de sus encuentros con los objetos. Piaget (citado por Khalfa, 1995) se propuso explicar como se origina el desarrollo intelectual a partir de unas raíces biológicas, cuyos mecanismos hereditarios más fundamentales son los reflejos innatos.

Piaget (citado por Khalfa, 1995) señala que cada uso de un reflejo cambia el sistema de control subyacente de tal modo que el reflejo incorpora experiencias más tempranas. El niño aplica pronto este reflejo a tantos objetos como puede.

La repetición de un ciclo adquirido de actividad, se conocen como reacciones circulares primarias (chuparse el dedo pulgar), y son denominadas así

porque son actividades repetitivas y autosostenidas, por lo que la propia acción, a través de las consecuencias sensoriales, constituye un estímulo para la repetición (Khalifa,1995).

La coordinación entre las reacciones circulares (ver Fig. 1), en niveles sucesivos de organización de desarrollo, dan pie a varias formas de conocimiento y; por lo tanto, estructuran la inteligencia. La coordinación y la inteligencia jerárquica de las reacciones circulares son los medios por los cuales la inteligencia trasciende en último término sus raíces biológicas.

Piaget (citado por Gómez,1989) distingue tres estructuras operatorias en el desarrollo cognoscitivo del niño. Cada una de ellas caracteriza el logro o adquisición de un estadio principal de desarrollo y dentro del primero se distinguen sub-estadios.

- Estadio I. Operaciones senso-motoras.

El primer estadio abarca aproximadamente los primeros 18 meses. Este se caracteriza por la formación progresiva del esquema del objeto permanente y por las estructuras senso-motoras del ambiente espacial próximo a sí mismo. Las observaciones y estudios que Piaget realizó, indican que tal desarrollo progresivo se origina en la ejercitación funcional de mecanismos originalmente reflejos. Y por tal progresión conduce gradualmente a un sistema de movimientos y de desplazamientos. Es así como surge la concepción del niño sobre la permanencia de los objetos (citado por Gómez,1989).

Pueden distinguirse seis sub-estadios en este estadio de desarrollo:

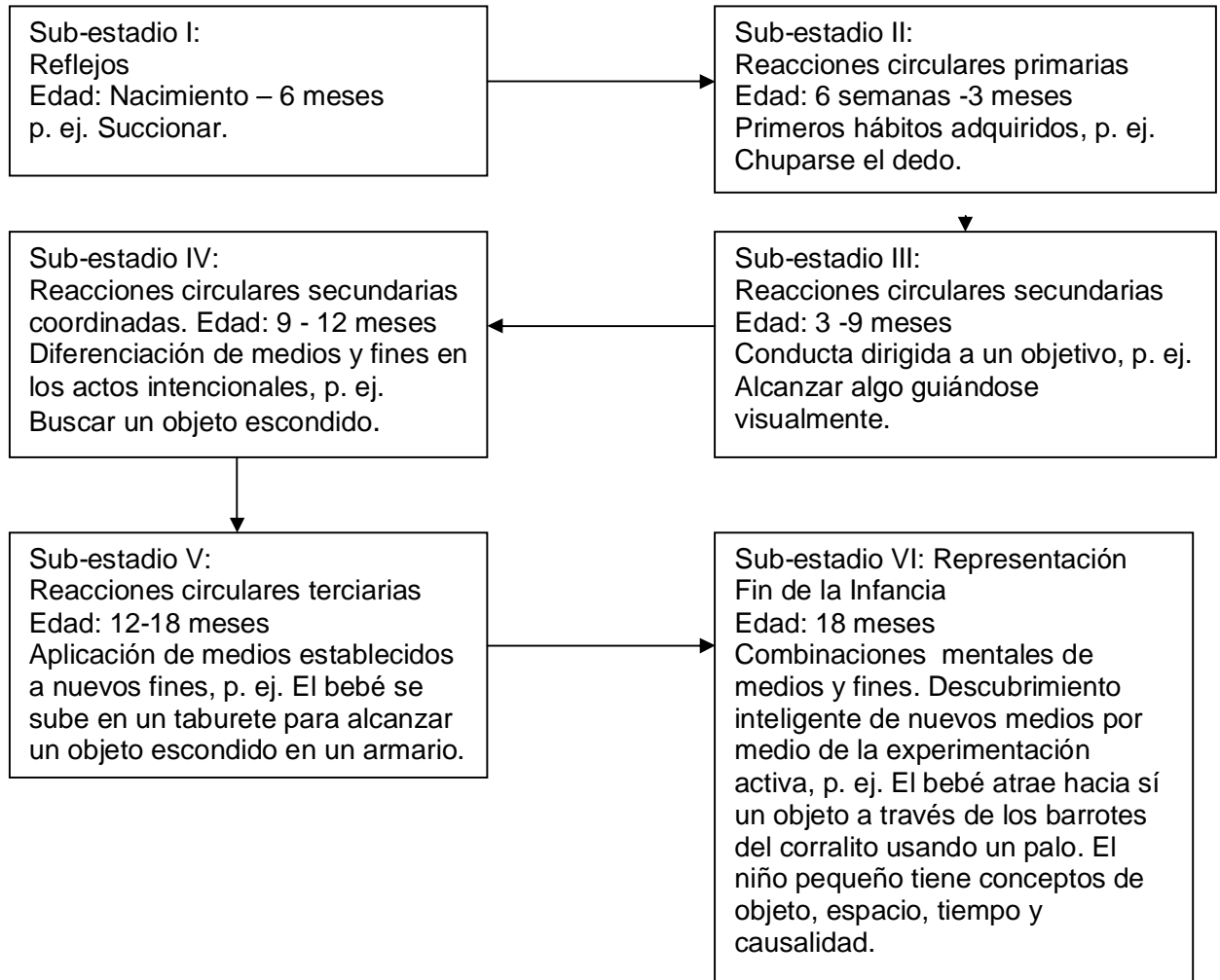


Fig.1 Teoría jerárquica del estadio senso-motor de Piaget

- Estadio II. Operaciones del pensamiento concreto.

El segundo estadio del desarrollo se extiende desde la mitad del segundo año hasta el onceavo o doceavo año. Este está caracterizado por un largo proceso de elaboración de operaciones mentales. El proceso se completa alrededor del

séptimo año y es luego seguido de un proceso de estructuración, igualmente largo.

Los niños gradualmente se tornan reversibles. Con la reversibilidad, éstos forman un sistema de operaciones concretas. Podemos decir que, aunque a los 5 años un niño ha captado la permanencia de los objetos desde hace ya mucho tiempo, de ninguna manera posee aun noción alguna del principio físico elemental de conservación de la materia.

La mayoría de los niños de 5 y 6 años afirman, que cada cambio en la forma implica un cambio en la cantidad de materia; influido algunas veces por el incremento en una dimensión, algunas otras por el decremento en otra dirección, el niño parece aceptar, sin crítica alguna, el dictamen del aspecto del cambio que él ha percibido. Los errores disminuyen gradualmente, conforme el niño se inclina cada vez más a relacionar entre sí los diferentes aspectos o dimensiones. Finalmente llega a un principio de invarianza (Gómez, 1989).

Tras un periodo de construcción gradual, aproximadamente a la edad de 7 años, se forma una estructura de pensamiento. En cuanto a la estructura, ésta no se ha separado aún de su contenido concreto, es decir, las diversas operaciones del pensamiento se desarrollan simultáneamente, formando así sistemas de operaciones. Sin embargo, estos sistemas están aún incompletos. Ellos se caracterizan por dos formas de reversibilidad: a) la negación, en el cual un cambio percibido en la forma se anula por la operación del pensamiento negativo correspondiente y b) la reciprocidad puede observarse en el descubrimiento que el niño hace de que las relaciones espaciales izquierda-derecha o adelante-atrás, son relaciones relativas. En el nivel concreto, estas formas de reversibilidad se emplean con independencia unas de otras. En el pensamiento formal, éstas formarán un sistema unificado de operaciones (Gómez, 1989).

- Estadio III. Operaciones del pensamiento formal.

El tercer estadio del desarrollo intelectual empieza, en promedio, a los 11 ó 12 años de edad y se caracteriza por operaciones del pensamiento abstracto formal. En un ambiente culturalmente rico, estas operaciones llegan a formar un sistema estable de estructuras de pensamiento, aproximadamente a los 14 ó 15 años de edad.

A diferencia del niño en el estadio II, cuyo pensamiento se dirige al *aquí y ahora* concretos, el adolescente es capaz de formar hipótesis y de deducir de ellas, posibles consecuencias. Este nivel de pensamiento hipotético deductivo, se expresa en las formulaciones lingüísticas que contienen proposiciones y construcciones lógicas. Este resulta también evidente, en la forma en que se ejecutan los experimentos y en que se proporcionan pruebas. El adolescente organiza su procedimiento experimental de una manera que indica un nuevo tipo de estructura de pensamiento (Gómez, 1989).

Finalmente en esta teoría, la inteligencia se define por la rapidez y el estado en que se van desarrollando las estructuras esquemáticas, dependiendo del equilibrio entre la asimilación y la acomodación.

Piaget, no fue el único que hizo investigaciones sobre el desarrollo humano y su inteligencia, también Vigotsky, pero desde otra perspectiva, la cual a continuación se explica.

### ***La teoría de Vigotsky***

Para Vigotsky (citado por Baquero, 2004) el desarrollo de la inteligencia se da a partir de que el niño tiene contacto con el medio cultural que le rodea y se va

apropiando de conocimientos y herramientas. Esto lo explica en su teoría socio-cultural acerca de los procesos mentales superiores.

Vigotsky (citado por Baquero, 2004) empleó la mediación en la interacción del hombre y el medio, para indicar la existencia de vida social humana, por medio del pensamiento como función mental y lenguaje como herramienta, se puede transmitir de generación en generación.

Para este enfoque los seres humanos producen nuevos medios para regular su comportamiento en su contexto, y con la utilización de signos o herramientas, van evolucionando con el paso del tiempo.

Como se puede apreciar en ésta teoría hay dos términos que van ligados en cualquier contexto: el término de función psicológica superior y la combinación de herramientas y signos en la actividad psicológica. Lo anterior con la finalidad de que toda función se dé de manera intrapersonal (interiorizada) y la interpersonal (interacción con los demás).

Las funciones psicológicas elementales son: la memoria, la atención, la percepción y el pensamiento, que se hallan sujetos al control del entorno. Estas funciones se dan en el desarrollo natural (biológico), que sirve de base para el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, las cuales se dan en el momento en que el individuo entra al desarrollo socio-cultural (interacción con su entorno), factor determinante del comportamiento humano, logrando ser guiado a la autorregulación y pasar al razonamiento (inteligencia), dando como resultado el intelecto. Logrando valerse de herramientas psicológicas o signos para controlar la actividad propia y de los demás (Baquero, 2004)

A partir de esto Vigotsky (citado por Baquero, 2004) da una definición de los dominios genéticos en la evolución de las funciones psicológicas. Dando a conocer tres líneas básicas para que se de tal desarrollo: la evolutiva, la histórica y

la ontogénesis, mostrando como la conducta del ser humano inmersa en la cultura es el resultado de lo anterior.

En lo evolutivo se tiene a la filogénesis, concebida como el uso de las herramientas, condiciones que sientan las bases para el surgimiento de las funciones psicológicas superiores, como ejemplo: la capacidad para inventar y utilizar instrumentos, un requisito para el desarrollo histórico de los seres humanos. Teniendo con ello, que cada tipo de desarrollo comienza donde acaba el anterior, sirviendo para su continuación social y lo ontogenético.

Vigotsky, (citado por Baquero, 2004) considera que en la construcción de la inteligencia humana el medio social juega un papel esencial, incidiendo en la forma diferencial en esta construcción, y que se ha de integrar la dimensión del cambio intelectual en el entorno social y cultural del sujeto.

Esto con el andamiaje, pues el objetivo de éste es que el sujeto menos experto se apropie poco a poco del conocimiento o saber del experto, hasta que el menos experto llegue a la zona de desarrollo próximo, es decir tenga la capacidad de resolver independientemente un problema, y con ello la internalización (logro evolutivo del sujeto) (Baquero, 2004).

En la actualidad se tienen muchos estudios de inteligencia que van desde una inteligencia racional, hasta las inteligencias múltiples.

### ***Inteligencias múltiples***

Gardner, (citado por Acereda,1998) propone la teoría sobre las inteligencias múltiples donde define las condiciones del potencial humano y los dominios de la competencia intelectual de dicho potencial.



Concede gran importancia al valor social y adaptativo de la inteligencia de la misma manera que hace Sternberg.

Gardner (citado por Acereda,1998) describe las condiciones esenciales para lograr desarrollar este potencial que posibilita una inteligencia excepcional superior, incluyendo el carácter adaptativo de la inteligencia en la solución de problemas vitales, como su propio carácter social.

Se traducen en producciones autónomas y originales en distintas áreas: lógico-matemática, lingüística, artística-espacial, técnico-científica, social; cuando encuentran oportunidades favorables de desarrollo de sus necesidades especiales, en un entorno afectivo-familiar armónico, y en un ambiente escolar, estimulante y enriquecedor.(Acereda, 1998)

Esas producciones autónomas y originales favorablemente desarrolladas son ocho denominadas inteligencias múltiples y son clasificadas en:

- Inteligencia musical.- es la capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. Incluye la sensibilidad al ritmo, al tono y al timbre. Está presente en compositores, directores de orquesta, críticos musicales, músicos y oyentes sensibles, entre otros.

- Inteligencia corporal.- es la capacidad para usar todo el cuerpo en la expresión de ideas y sentimientos, y la facilidad en el uso de las manos para transformar elementos. Incluye habilidades de coordinación, destreza, equilibrio, flexibilidad, fuerza y velocidad, como así también la capacidad cinestésica y la percepción de medidas y volúmenes. Se manifiesta en atletas, bailarines, cirujanos y artesanos, entre otros.

- Inteligencia lingüística.- es la capacidad de usar las palabras de manera efectiva, en forma oral o escrita. Incluye la habilidad en el uso de la sintaxis, la fonética, la semántica y los usos pragmáticos del lenguaje (la retórica, la

mnemónica, la explicación y el metalenguaje). Alto nivel de esta inteligencia se ve en escritores, poetas, periodistas y oradores, entre otros.

- Inteligencia lógico-matemática.- es la capacidad para usar los números de manera efectiva y de razonar adecuadamente. Incluye la sensibilidad a los esquemas y relaciones lógicas, las afirmaciones y las proposiciones, las funciones y otras abstracciones relacionadas. Alto nivel de esta inteligencia se ve en científicos, matemáticos, contadores, ingenieros y analistas de sistemas, entre otros.

- Inteligencia espacial.- es la capacidad de pensar en tres dimensiones. Permite percibir imágenes externas e internas, recrearlas, transformarlas o modificarlas, recorrer el espacio o hacer que los objetos lo recorran y producir o decodificar información gráfica. Presente en pilotos, marinos, escultores, pintores y arquitectos, entre otros.

- Inteligencia interpersonal.- es la capacidad de entender a los demás e interactuar eficazmente con ellos. Incluye la sensibilidad a expresiones faciales, la voz, los gestos y posturas y la habilidad para responder. Presente en actores, políticos, buenos vendedores y docentes exitosos, entre otros.

- Inteligencia intrapersonal.- es la capacidad de construir una percepción precisa respecto de sí mismo y de organizar y dirigir su propia vida. Incluye la autodisciplina, la autocomprensión y la autoestima. Se encuentra muy desarrollada en teólogos, filósofos y psicólogos, entre otros.

- Inteligencia naturalista.- es la capacidad de distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente, objetos, animales o plantas. Tanto del ambiente urbano como suburbano o rural. Incluye las habilidades de observación, experimentación, reflexión y cuestionamiento de nuestro entorno. La poseen en alto nivel la gente de campo, botánicos, cazadores, ecologistas y paisajistas, entre otros.

Después de revisar la literatura, esta investigación se apoya en la teoría psicométrica, debido a que los medios de identificación formales utilizados como son los test de inteligencia, ayudan a obtener una evaluación lo más objetiva y válida.

Esto debido a que se tienen diferentes posturas sobre lo que es la inteligencia, y el tomar medidas formales para su medición como: Barsit y WISC-RM, nos permite evaluar la inteligencia, así como obtener un coeficiente intelectual; además de una medición global, y también determinados índices en las aptitudes relacionadas con la memoria, en la habilidad verbal, la rapidez, en el cálculo, en la estructuración de la información entre otras funciones cognitivas relacionadas con el rendimiento académico; que para los fines de ésta investigación es de mucha utilidad.

Es importante mencionar que las escalas de Wechsler se han convertido en la técnica más usada como parte de las baterías de pruebas psicológicas, para evaluar el funcionamiento intelectual de los individuos teniendo en cuenta el amplio rango de edad en que son empleadas, es de suma importancia dar a conocer que para niños sobredotados existe la prueba llamada MENSA (<http://www.mensa.es>), que evalúa específicamente a este tipo de niños.

Por tal motivo creemos que el apoyarnos de medidas formales como los test y las calificaciones recabadas por los profesores, nos puede permitir la identificación de los niños con altos coeficiente intelectual.

## 2. LA IDENTIFICACIÓN DE NIÑOS CON ALTAS CAPACIDADES

Una de las cuestiones más problemáticas que se plantean desde el comienzo de la superdotación es el por qué y para qué detectar sujetos con altas capacidades, o la finalidad que ha de tener la identificación, en contextos educativos, principalmente (Whitmore citado por Prieto, 1997).

Se han señalado diversas razones por las cuales se hace necesaria esta identificación. Desde el punto de vista sociológico y político se hace referencia a la necesidad de aprovechar al máximo los recursos humanos y los beneficios que pueden aportar a una sociedad los sujetos con altas capacidades.

Desde el ámbito educativo, se han formulado diversas razones de identificación. Desde nuestra perspectiva, cada una de estas razones ha de juzgarse en función de los conocimientos teóricos; es necesario detectar la existencia de programas de identificación, orientación y educación de los sujetos superdotados.

La finalidad de este tipo de programas en el ámbito educativo es fundamentalmente de dos tipos, la investigación y la intervención educativa. Una y otra perspectiva han de ayudar a definir la finalidad educativa de la identificación que encuentra justificación en las siguientes consideraciones:

- a) La identificación de los alumnos superdotados en el contexto educativo tiene como objetivo establecer un programa educativo que atienda adecuadamente a la diversidad de estos alumnos en relación a los alumnos de habilidades medias, y en el que se planteen las adaptaciones curriculares necesarias.

- b) Evitar desaprovechar las potencialidades de estos alumnos. El fracaso escolar de los sujetos con alta capacidad, se sitúa en un porcentaje casi similar en estos sujetos que en los alumnos de inteligencia media.
- c) La identificación de sujetos con alta habilidad se sustenta desde los modelos teóricos actuales, una vez que este tipo de modelos presentan la superdotación como una característica multidimensional en la que hay diferentes patrones intelectuales de superdotación.
- d) La identificación debe tener como finalidad el conocimiento de las características individuales de todos y cada uno de los alumnos para adaptarnos a ellos, potenciando al máximo sus posibilidades en el contexto educativo.

Es importante la identificación de los niños con altas capacidades, se han desarrollado varios modelos para poder ayudar a su identificación; a continuación se mencionan algunos.

### ***Modelos propuestos***

La necesidad de cualquier procedimiento de identificación que esté basado en una teoría, nos lleva a analizar algunos de los modelos propuestos para definir lo que son las altas capacidades, y establecer criterios de identificación efectiva (Prieto, 1997).

Según las características explicativas predominantes en estos modelos los clasificamos en: a) *modelos basados en capacidades*; b) *modelos basados en el rendimiento*; c) *modelos cognitivos*; y d) *modelos socioculturales*.

a) Modelos basados en capacidades.- se presentan aquellos modelos explicativos que destacan el papel predominante de la inteligencia o las aptitudes en la definición de lo que es la superdotación. Estos modelos pueden ser considerados como uno de los primeros intentos de definir las características del pensamiento excepcional. Son los que dieron contenido al término de superdotación, tienen una orientación metódica y pragmática. Aunque se caracterizan además por una cierta rigidez en sus definiciones. (Izquierdo, citado por Prieto, 1997). Como por ejemplo:

- El estudio longitudinal de Therman

Therman y sus colegas de la Universidad de Stanford en California, son los primeros investigadores que inician un estudio sistemático sobre las características de la superdotación en un grupo muy extenso de alumnos definidos como tales según dos criterios: 1) la preselección de los profesores; y 2) los resultados de una prueba de inteligencia general, como el test de Stanford-Binet, en la que se exigía un cociente intelectual igual o mayor de 140 (Prieto, 1997).

El estudio comienza en 1921 con los objetivos de: a) analizar las características de los niños con alto cociente intelectual, b) comprobar la estabilidad del talento individual; y, c) demostrar la estrecha relación entre inteligencia, logros académicos y profesionales.

Los resultados sustentan por tanto, la hipótesis de que unas altas capacidades, sobre todo intelectuales, predisponen, al menos, para un rendimiento sobresaliente y ponen de manifiesto la importancia de la inteligencia para el logro de altos niveles de rendimiento académico y profesional.

- Modelo de inteligencias múltiples de Gardner

Gardner, (citado por Prieto, 1997) establece siete formas de inteligencia dentro de una perspectiva multifactorial. Parte del supuesto de que los individuos tienen una serie de capacidades distintas o inteligencias, con frecuencias independientes entre sí, por lo que el modelo lleva el nombre de inteligencias múltiples; considera además que una capacidad es una competencia demostrable en algún ámbito que se manifiesta en la interacción del individuo con el entorno.

Este modelo tiene la ventaja de ampliar el concepto de inteligencia a ámbitos poco estudiados como el interpersonal y el intrapersonal.

Por otra parte, una de las consecuencias de los supuestos de esta teoría es que la identificación de los sujetos superdotados ha de hacerse a partir de productos en distintos ámbitos reales (Prieto, 1997).

- b) *Modelos basados en rendimiento.*- los modelos basados en el rendimiento, presuponen la existencia de un determinado nivel de capacidad o de talento como condición necesaria, pero no del todo suficiente, para un alto rendimiento. La superdotación se define, como un perfil de características que se convierten en conductas de alto rendimiento en algún campo determinado, en lugar de ser considerada una característica unitaria (Prieto, 1997).

La idea de que la inteligencia general superior es necesaria y suficiente para conseguir rendimientos excepcionales se cuestiona, tanto desde el punto de vista teórico, como desde el análisis de los logros académicos y profesionales de los sujetos identificados como superdotados basándose únicamente en una alta capacidad intelectual de tipo general y abstracto (Prieto, 1997).

Algunos ejemplos de los modelos basados en el rendimiento son:

- Modelo de Renzulli

Renzulli (citado por Prieto, 1997) formula lo que conoce como *modelo de los tres anillos o de la puerta giratoria*, uno de los más representativos de este grupo de modelos basados en el rendimiento, y uno de los más influyentes en la teoría de la superdotación.

En el modelo de Renzulli se define la superdotación como la combinación de tres características fundamentales que actúan en interacción:

1. Inteligencia general (superior a la media).
2. Creatividad (considerada algo más que pensamiento divergente).
3. Compromiso con la tarea o motivación.

Renzulli (citado por Prieto, 1997) define su modelo como una agrupación de rasgos que caracterizan a las personas altamente productivas, y lo representa de forma gráfica como se observa en la Fig. 2.

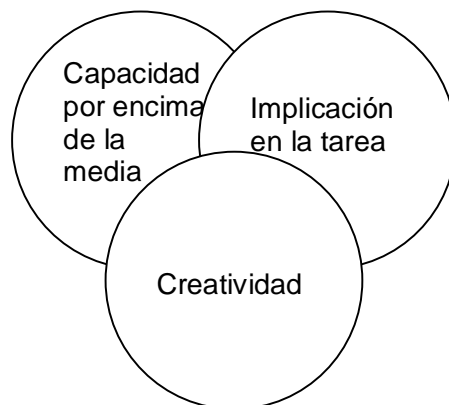


Fig. 2 Modelo de los tres anillos de Renzulli.



En lo que respecta a la inteligencia se indica que ha de ser superior a la media. Renzulli establece que puede ser suficiente con una desviación estándar, equivalente a una puntuación de coeficiente intelectual superior a 116, o un percentil superior a 75.

La motivación se entiende como una disposición activa hacia la tarea, un compromiso con la tarea, que está relacionado con la producción en la práctica. Un individuo que tiene capacidades excepcionales pero que no presenta a la vez una disposición activa no debe ser considerado como superdotado ya que toda su superdotación debe resultar productiva en la práctica (Prieto, 1997).

La creatividad está cercana a un estilo determinado, a una forma de procesamiento característico y permanente de la información.

Los componentes están presentes en cada campo específico. Así por ejemplo, en el campo social hay que identificar una inteligencia social, una creatividad social y una motivación social.

Renzulli (citado por Prieto, 1997) es uno de los críticos más destacados de las características de identificación basadas en las capacidades. Su propuesta es que se considere como superdotado a cualquier individuo que manifieste unas características destacadas en cada uno de los tres ámbitos. Esto es, desde el punto de vista de la medida, que se sitúe por encima del percentil 75 en los tres aspectos.

Wieczerkowski y Wagner (citado por Prieto, 1997) introducen distintos aspectos relacionados con la definición de cada uno de los factores. Para estos autores dentro de la capacidad hay que distinguir entre la capacidad intelectual, la capacidad artística, la capacidad psicomotora y la capacidad social. Mientras que la creatividad queda definida por el pensamiento divergente, la fantasía, la originalidad, la imaginación y la flexibilidad, la motivación aparece relacionada con

la constancia, la disposición activa, la estabilidad emocional, el reconocimiento del entorno y la potenciación óptima.

Gisela Dahme (citado por Prieto, 1997) profundiza en el concepto de motivación como característica del superdotado, que define a través de factores internos, el estilo de atribución, la anticipación de las consecuencias de los resultados, una estimulación intrínseca, la capacidad de autorregulación de la acción, y ciertas tendencias hacia el éxito. Para Dahme el logro de un alto rendimiento es un criterio muy esclarecedor para la identificación de los sujetos superdotados.

El propio Renzulli (citado por Prieto, 1997) introduce algunas modificaciones y relaciona su modelo con la identificación y los programas educativos para superdotados. Renzulli diferencia dos tipos de superdotados, de acuerdo a las características de su inteligencia; un primer tipo que lo relaciona con las capacidades académicas, y un segundo tipo que está más orientado hacia los problemas reales.

En la revisión de su modelo, Renzulli (citado por Prieto, 1997) concede más importancia a los factores ambientales, familia y escuela principalmente, para el desarrollo de las características ligadas a la superdotación.

- Modelo de la Fundación Nacional Alemana para la identificación y ayuda a los adolescentes superdotados.

Se trata más bien de un modelo implícito de superdotación, derivado de los procedimientos y las prácticas de selección y ayuda económica al alumno superdotado en la educación secundaria y superior.

Esta fundación tiene un programa para la identificación de adolescentes superdotados en el que han participado desde 1970 unos 45000 estudiantes. En

los estatutos de esta asociación, “se consideran superdotados aquellos jóvenes cuya alta capacidad escolar y cuya personalidad dan razón para esperar un creciente interés de la sociedad en ellos” (Trost citado por Prieto, 1997).

El criterio fundamental es el rendimiento, con los siguientes indicadores:

1. Altas habilidades cognitivas.
2. Flexibilidad de pensamiento.
3. Curiosidad intelectual.
4. Persistencia en la tarea o trabajo.
5. Amplios y profundos intereses.
6. Habilidades para responder a estímulos emocionales y estéticos.
7. Sentido de responsabilidad.
8. Integridad de responsabilidad.

Este programa se considera un buen ejemplo de un proceso de identificación multinivel, en el que el rendimiento académico constituye un criterio básico (Prieto, 1997).

A continuación se muestran ciertas ventajas dignas de tener en cuenta:

- a) Dado que el rendimiento es dependiente, en buena medida de las influencias pedagógicas, se pueden establecer los programas educativos para la potenciación del talento, tanto de los alumnos superdotados como de los que no lo son.
- b) Una vez que los criterios que definen la superdotación son menos estables que los criterios de los modelos basados en capacidades, la identificación ha de ser un proceso continuado y dinámico. En este proceso se pueden introducir además, las correcciones necesarias para asegurar la bondad de los resultados, desde una perspectiva investigadora y evaluadora del proceso mismo.

- c) La continuidad de este proceso permite además incluir las adaptaciones curriculares y los programas educativos necesarios para dar, en el momento oportuno, una mejor respuesta a la diversidad del alumno superdotado (Prieto, 1997).

Sin embargo también se presentan a su vez algunas desventajas, por las razones siguientes:

- a) No tienen en cuenta a los alumnos de alta capacidad, cuando presentan bajo rendimiento académico (Prieto, 1997).
- b) El rendimiento es un indicador muy “grueso” de las características del individuo, en el que entran a formar parte diversos factores de tipo, no solo personal, sino también contextual (Castejón y Vera, citado por Prieto, 1997).
- c) El criterio de rendimiento parece ser menos útil en la identificación temprana, ya que un rendimiento alto en los primeros años de escolarización no pronostica un alto logro académico y profesional posterior (Izquierdo, citado por Prieto 1997).

En cualquier caso el rendimiento sí parece constituir indiscutiblemente un criterio más a tener en cuenta dentro de un modelo general de la sobredotación. Por esta razón parece necesario emplear en la identificación una combinación de ambos indicadores; el rendimiento y la capacidad intelectual, junto a otros posibles factores que irán apareciendo en modelos posteriores. Dentro de nuestro punto de vista, uno de los méritos principales de los modelos basados en el rendimiento se encuentra en su carácter dinámico y procesual, lo que hace del procedimiento de identificación un proceso de investigación continua, a la vez que posibilitan una respuesta educativa más adecuada.

- c) Modelos cognitivos.- son aquellos que se centran en los procesos cognitivos utilizados en tareas bien definidas y más o menos complejas, como las que están presentes en los test de inteligencia o en determinados contenidos académicos. El modelo más elaborado es el de Sternberg.

La ventaja principal de estos modelos es la de identificar procesos, estrategias y estructuras cognitivas a través de las cuales se llega a una realización superior. De esta manera, quedan definidas de forma mucho más minuciosa las características del superdotado y las posibles diferencias con los sujetos normales en una serie de procesos clave.

Ello contribuye a la comprensión de los mecanismos del funcionamiento intelectual y a la forma en la que se diferencian las personas superdotadas de las que no lo son, también nos ayudan a valorar estas diferencias de manera cuantitativa y cualitativa. A partir de este conocimiento, se pueden entender mejor las características definitorias de los sujetos superdotados, y de los de *habilidades medias*, y a su vez se pueden diseñar las medidas educativas necesarias para la mejora cognitiva de unos y otros sujetos (Prieto, 1997).

- Modelo de R.J. Sternberg

Para Sternberg (citado por prieto,1997) el individuo superdotado es aquel que muestra una capacidad para encontrar soluciones nuevas ante un problema. Dentro de esta capacidad se distinguen tres subcomponentes, implicados en la adquisición del conocimiento y en el manejo de la información nueva: la codificación selectiva, la combinación selectiva, y la comparación selectiva. Componentes de adquisición de la información relevante frente a la menos relevante en la solución de un problema o la realización de una tarea (Sternberg y Davison, Bermejo, Castejón y Sternberg, citados por Prieto, 1997).

d) Modelos socioculturales.- estos modelos resaltan el papel de los factores culturales a la hora de definir la superdotación, relativizando el concepto y restringiéndolo a un ámbito cultural determinado. Ejemplos de estos modelos son:

- Modelo de Tannenbaum

Tannenbaum (citado por Prieto, 1997) establece un modelo con claras influencias socioculturales, en que se hace depender el rendimiento superior de cinco factores:

1. Capacidad general ( factor “g”).
2. Capacidades específicas (como las habilidades mentales primarias).
3. Factores no intelectuales (motivación y autoconcepto).
4. Influjos ambientales familiares y escolares.
5. El factor suerte.

Estos cinco factores han de darse todos en combinación. La falta de uno está compensada por la presencia de otro.

No obstante, existen ciertas diferencias de nivel según el campo de que se trate. Así, en física se necesita más nivel intelectual, mientras que en las profesiones de servicios sociales se requieren habilidades interpersonales.

La creatividad no aparece como característica porque es una consecuencia de todas las anteriores que está presente en el producto.

- El modelo Chino

En este modelo están presentes algunos de los supuestos de los modelos socioculturales.

En China se han formulado una serie de principios para llevar a cabo el programa de identificación que se viene desarrollando en la actualidad, sobre la idea principal de los criterios y métodos a utilizar para la identificación de niños superdotados deben de estar estrechamente relacionados con una concepción explícita de la superdotación. Estos principios son los siguientes (Zha citado por Prieto, 1997):

1. La identificación se enmarca en una investigación dinámica de tipo comparativo. Puesto que la inteligencia de los niños superdotados se está desarrollando y no es fija, y el desarrollo está influido por factores culturales, ambientales y educativos.
2. Identificación con criterios múltiples y métodos múltiples.
3. Investigación de rasgos de personalidad así como de inteligencia.
4. Analizar los resultados de las respuestas de los niños también con los procesos, formas y estrategias de pensamiento implicados. A la vista de la consideración del desarrollo de la inteligencia como una unidad en la que se producen cambios cualitativos y cuantitativos, los niños se identifican sobre la base de los resultados y la rapidez de sus respuestas y también sobre la base de los procesos, formas y estrategias de las mismas.
5. Relacionar identificación con educación especial. La identificación es un medio para servir a la educación de los niños superdotados; la educación no sólo puede elevar el nivel de superdotación sino que también sirve para continuar con la identificación en la práctica. Es necesario seguir controlando al superdotado durante el proceso educativo como continuación del proceso de identificación.

Finalmente es importante mencionar que existen diferentes clases de niños superdotados que difieren de los niños normales en distintas formas. Por consiguiente, se deben de establecer criterios diferentes para el diseño de pruebas efectivas y métodos apropiados para la identificación de diferentes clases de niños superdotados.

Este problema incide no sólo en la necesidad de desarrollar mejores instrumentos, sino que requiere también una mejor comprensión del concepto de superdotación.

### ***Criterios generales derivados de los modelos anteriores***

A partir de los anteriores modelos teóricos se está definiendo un modelo comprensivo de carácter descriptivo que trata de delimitar las características de los sujetos superdotados, y de establecer unos supuestos teóricos comunes a los distintos modelos. Se trata de un modelo heurístico, abierto y flexible.

El modelo recoge cuatro elementos o componentes de las principales características de las altas habilidades:

1) La habilidad intelectual general. El primer componente está definido por la habilidad intelectual, así como los componentes más específicos de tipo cognitivo, tales como la atención y la memoria de trabajo (Detterman citado por Prieto, 1997), implicados en los procesos ejecutivos. También cabe hablar de las aptitudes intelectuales específicas de carácter verbal, numérico y espacial.

2) El conocimiento en un dominio y la habilidad de manejo de información. Este componente está constituido por la capacidad de manejo del conocimiento, tanto en general como en un dominio particular de contenido, y tanto de forma cuantitativa como cualitativa. Aquí juegan un papel fundamental los procesos



implicados en la adquisición del conocimiento, su acumulación, estructuración y asimilación (Glaser y Sternberg citados por Prieto, 1997).

3) La personalidad y los estilos de aprendizaje intelectuales. Este componente está constituido por factores referidos a la personalidad, incluye habilidades interpersonales e intrapersonales, la motivación y el autoconcepto (Renzulli, citados por Prieto, 1997).

4) El ambiente. Este componente implica el ambiente, la escuela y la familia, los cuales juegan un papel importante para canalizar las habilidades potenciales de los individuos.

Los cuatro componentes son independientes e interactúan entre sí en la determinación de la alta habilidad.

### ***Estrategias y procedimientos de identificación***

Los procedimientos de identificación de sujetos superdotados, han de estar basados en un modelo flexible de lo que es la superdotación.

Algunos de los supuestos a tener en cuenta al aplicar un procedimiento de identificación son los siguientes (Genovard, Castelló, Beltrán y Pérez, citados por Prieto, 1997):

- a) La identificación ha de realizarse desde distintas vías para que se contemplen todas las variables posibles que caracterizan la excepcionalidad, una vez que ha de estar dirigida a la identificación de cualquier indicio o prueba de superdotación.

- b) Deben estudiarse tanto las características diferenciales de los sujetos normales, como las que le son propias. Los criterios de identificación deben estar basados en las características diferenciales de los sujetos de alta habilidad, respecto a los sujetos normales. A la vez debe atenderse a las posibles características diferenciales dentro del grupo de superdotados.
- c) Ha de ser posible evaluar las posibilidades de error de identificación, lo que puede minimizarse dentro de modelos y procedimientos que permitan la revisión continua y la reversibilidad del proceso.
- d) Hay que atender tanto a las medidas e indicadores cuantitativos como cualitativos, dada la posibilidad de que las diferencias entre sujetos normales y de alta habilidad sean tanto cuantitativas como cualitativas y se produzcan en este segundo caso por una combinación de procesos distinta.
- e) Cuando se emplea como criterio de identificación las puntuaciones de los tests convencionales de inteligencia, es necesario establecer, al menos en las primeras fases de identificación, puntos de corte que no sean muy elevados.
- f) No debemos basarnos en los resultados de una única prueba de inteligencia, una vez que estos resultados no son coincidentes con otras pruebas, ni con otros criterios de selección, siendo conveniente además de examinar la productividad real, escolar o profesional.

A continuación se presentan las principales estrategias y procedimientos de identificación.

### 1) Identificación basada en medidas formales

Este procedimiento consiste en la obtención de medidas en toda la población bajo estudio, mediante pruebas o instrumentos que provean una evaluación de lo más objetiva, fiable y válida de las características relevantes asociadas a la superdotación (Prieto, 1997).

En una segunda fase, suelen aplicarse otro tipo de medidas objetivas de carácter individual. En ésta se reduce mucho el número de sujetos al que se aplican las pruebas, que se sitúa entre el 10 y el 15 % de la población inicial (Prieto, 1997).

Las pruebas objetivas o formales utilizadas en la identificación se agrupan en las siguientes categorías:

- a) Pruebas psicométricas, dentro de la cual nos encontramos con test de inteligencia general tanto colectivos como individuales, test de aptitudes diferenciales, test de aptitudes específicas, y test de creatividad.
- b) Pruebas estandarizadas de ejecución o rendimiento y concursos científico-artísticos.
- c) Cuestionarios sobre la personalidad y motivación.

### 2) Identificación basada en medidas informales

Este procedimiento se desarrolla en dos fases. En la primera se emplean medidas informales o subjetivas.

Entre los principales instrumentos de evaluación de tipo informal o subjetivo, basados en la observación de los demás o en la propia, se cuenta con:

- a) Listas estructuradas de características.
- b) Cuestionarios e inventarios para padres, profesores y alumnos.
- c) Nominaciones de los compañeros de clase.
- d) Autobiografías (Prieto, 1997).

La ventaja principal de este procedimiento es la de poder recabar datos tanto cualitativa como cuantitativamente.

### 3) Métodos mixtos

- a) Método de filtrado o criba (screening).- Este método se estructura en dos fases. En la primera fase, se realiza una evaluación formal, de acuerdo con un modelo determinado, de todos los alumnos de una misma edad, y se selecciona, entre un 5 y un 15% de los sujetos de la población total a partir de un punto de corte preestablecido (Prieto, 1997).

En este caso el número de pruebas que se aplican inicialmente se ve reducido, una vez que se parte de un modelo teórico que dirige el proceso, y es en una segunda fase cuando se completa el proceso de selección.

En esta segunda fase se somete a un estudio intensivo la muestra seleccionada, obteniéndose una muestra final que oscila entre el 2 y el 5% de la población inicial. La obtención de datos de la fase citada se realiza con pruebas e instrumentos de tipo formal e informal, individual o colectivo.

Este procedimiento reduce las posibilidades de dejar sin identificar sujetos superdotados, a la par que ofrece una gran cantidad de información objetiva para establecer un perfil individual del sujeto/alumno superdotado sobre el que basar los programas de intervención y las adaptaciones curriculares necesarias (Prieto, 1997).

### ***Contextos de identificación de los niños con altas capacidades (padres, compañeros y profesores)***

Educar y convivir con un niño superdotado puede ser una experiencia satisfactoria y estimulante, pero también puede resultar duro y frustrante. Es por ello importante, conseguir que padres y profesores establezcan una estrecha colaboración conjunta y faciliten mayores oportunidades a estos niños. Por lo tanto, la ayuda debe tener como finalidad la consecución de tres objetivos importantes:

- 1.- Lograr el máximo provecho de sus capacidades.
- 2.- Desarrollar un autoconcepto ajustado y una actitud creativa hacia la vida.
- 3.- Controlar el aprendizaje, el pensamiento independiente y el compromiso hacia la tarea (Prieto, 1997).

Los padres son una fuente importante de identificación, ya que nos aportan datos valiosos, como por ejemplo:

- a) desarrollo evolutivo del niño,
- b) primeros aprendizajes,
- c) edad en la que comenzó a hablar,
- d) actividades preferidas,
- e) situaciones en las que se encuentra más cómodo y entretenido,
- f) relación con el resto de los miembros de la familia. Y pueden llegar a ser a veces eficaces orientadores de las necesidades educativas de sus hijos. Es importante recordar que ellos conocen a su hijo mejor que cualquier otra persona, así su conocimiento, información, e instinto pueden ser muy valiosos. Es por ello, por lo que una estrecha cooperación entre el colegio y la familia es muy importante para el buen desarrollo del niño con alta capacidad (Prieto, 1997).

Por estas razones es conveniente solicitar de los padres este tipo de información, mediante guías de observación en las que se recojan todas las conductas referidas a las características del desarrollo cognitivo-lingüístico, psicosocial, creativo y de aprendizaje.

Los instrumentos que pueden ser útiles son conocidos como “nominación de padres” o “lista de características”, entre éstas se encuentran:

- “La guía para padres” de Alvino

Alvino (citado por Prieto, 1997), experto en el trabajo con padres de niños superdotados, son éstos una fuente valiosa de identificación y diseña una escala para padres que los ayuda a reflexionar sobre las capacidades o habilidades de sus hijos. El objetivo consiste en pedirles a los padres que definan las cualidades especiales de su hijo.

La guía consta de 36 afirmaciones, que evalúa el perfil del superdotado, en cuatro áreas: a) liderazgo; b) habilidades psicosociales; c) cognitivas/académicas; d) habilidades de *personalidad*.

- La identificación según Koopmans-Dayton y Feldhusen

Koopmans-Dayton y Feldhusen (citado por Prieto, 1997) diseñan otra prueba donde se pide a los padres que observen y evalúen la conducta de su hijo. Se incluyen 33 características o rasgos que los autores consideran propios de los sujetos superdotados de los primeros niveles instruccionales y primaria.

Estas características se agrupan en tres grandes áreas: a) características cognitivas, del lenguaje, y del aprendizaje, b) características del desarrollo psicomotor y motivacional y c) características sociales y de personalidad.

a) Dentro del grupo cognitivo-lingüístico-aprendizaje se recogen dos tipos de conductas: la forma que tiene el niño de utilizar el lenguaje oral y escrito, como el nivel de aprendizaje logrado por el niño y el interés que muestra por la adquisición de otros nuevos, etc.

b) Dentro del grupo de características psicomotrices se contempla el nivel de desarrollo del niño respecto a su habilidad motriz (motricidad gruesa, fina y la lateralización del sujeto).

c) El último grupo presenta las características sociales y emocionales del niño en lo que respecta a: 1) la facilidad que el individuo tiene para relacionarse con los adultos e iguales; 2) la preocupación mostrada por temas existencialistas, planteamientos éticos, o búsqueda de la justicia y 3) sus rasgos de personalidad ya marcados.

En esta prueba, a diferencia de la anterior, no se solicita la intensidad con la que aparece la conducta, pues el padre únicamente tiene que señalar si aparece o no en el hijo (Karnes, citado por Prieto, 1987).

- La Escala de Nominación diseñada por el equipo de la Dra. McMillan

El grupo dirigido por McMillan (citado por Prieto, 1997), The Halton Board of Education, elabora una escala de nominación cuyo objetivo es ayudar a los padres a que destaquen las características más relevantes en el comportamiento habitual de su hijo. Para ello se les ofrece, en primer lugar, 15 rasgos que los autores apuntan como propios de los niños de altas habilidades, y a continuación se les pide que señalen todo aquello que también consideran importante destacar, aún a pesar de no haber sido preguntado.

Cada una de las preguntas tiene tres opciones de diferente graduación (“raramente”, “algunas veces” y “casi siempre”), dependiendo de la frecuencia con la que aparezcan las conductas.

Las cuestiones que se formulan hacen referencia a: 1) los hábitos de trabajo que tiene el individuo, 2) su capacidad creativa, 3) habilidad de relación con los demás y 4) su personalidad.

En cualquier caso, las escalas dirigidas a padres incluyen rasgos referidos al lenguaje, a la creatividad, al desarrollo psicomotor, a las características en los procesos de enseñanza-aprendizaje, etc. (Prieto, 1997).

Sin embargo es importante señalar el papel que juegan los iguales en el proceso de identificación e información de sus compañeros superdotados; se considera que los compañeros en general suelen ser buenos detectores de sus compañeros de altas habilidades, y ofrecen una información distinta y complementaria a la aportada por padres y profesores. Es evidente que la relación entre iguales es diferente a la que se establece entre el niño y el adulto, ya que están en constante interacción por ejemplo: cuando realizan tareas que requieran aprendizaje cooperativo (Prieto, 1997).

Finalmente es importante mencionar que los instrumentos elaborados para recoger la información que los compañeros tienen que suministrar, han de reunir las siguientes características: a) ser sencillos, breves y claros, de manera que los niños puedan y sepan contestar sin llegar a cansarse o aburrirse; b) ser significativos, es decir, que planteen cuestiones que para ellos tengan sentido; c) estar adaptados a su edad y a sus características generales, para que de esta manera puedan servirles de identificación fácil y correcta (Prieto, 1997).

El instrumento por excelencia, elaborado con este fin es el llamado Peer Nomination (Nominación por parte de los Compañeros). Con este instrumento se



le solicita al compañero, ya sea de forma directa o en secreto que señale al alumno de su clase que más se identifica con cada una de las afirmaciones o cuestiones que se le plantean.

Para la correcta utilización de este tipo de pruebas es importante definir el propósito de la prueba, se debe también conocer los rasgos específicos del niño con altas capacidades, ya que los ítems que aparecen en este instrumento se refieren a todos aquellos rasgos que se consideran propios de estos niños.

En el instrumento se plantean cuestiones sobre las situaciones propias del aprendizaje, los modos de enfrentarse a la organización competitiva del aula, las formas de desenvolverse y relacionarse en clase, su liderazgo, su independencia en el trabajo y la perseverancia.

Sin embargo, la fuente más tradicional y utilizada para identificar las posibles altas habilidades y talentos de los niños es el maestro. Él dispone de un conjunto de indicadores suficiente y sustancioso para ofrecer una información completa de la capacidad y desarrollo del alumno.

Del profesor se demandarán datos que tengan que ver con las habilidades físicas, cognitivas, artísticas, sociales, etc. Es necesario contar con instrumentos que faciliten la identificación de los alumnos superdotados, como por ejemplo: La escala de Johnson para profesores o el cuestionario de Tuttle.

- Prueba de la Sociedad Mensa Internacional

Mensa (<http://www.mensa.es>) es una sociedad de intelectuales fundada en 1946 por Roland Berril y el Dr. Lance Ware en Inglaterra. La palabra *Mensa* significa *mesa* en latín, y hace referencia a la calidad del grupo de proponer una mesa redonda de debates en las más diversas áreas del conocimiento humano sin importar la nacionalidad, color, posicionamiento político, ni estatus social.

Los objetivos de esta sociedad son:

- a) Identificación y promoción de la inteligencia, en beneficio de la humanidad.
- b) Proporcionar a sus socios un entorno social e intelectual estimulante, facilitando contactos sociales e intercambio intelectual por medio de conferencias, discusiones, publicaciones, grupos de interés especial, etc.
- c) Impulsar la investigación en psicología y ciencias afines, especialmente en lo que se relaciona con la naturaleza, desarrollo y uso de la inteligencia humana.

Para ser parte de Mensa es necesario aprobar un examen donde la puntuación es igual o superior al 2% de la población mundial con el coeficiente intelectual más alto (mayor a 132 en la escala estándar o mayor a 148 en la escala de Catell). Una de cada 50 personas está capacitada para ser mensista y técnicamente se considera superdotado (citado en <http://www.mensa.es>).

### *Obstáculos en la identificación del superdotado*

Sea cual sea el modelo elegido, es necesario valorar la posibilidad de error al momento de la identificación, esto es por los niños que han sido etiquetados por los profesores como superdotados sin serlo y por los que se piensa que no cumplen con los requisitos por ser de bajo rendimiento; y sin embargo, si lo son.

Whitmore (citado por Rayo, 1997), señala como obstáculos en la identificación de la sobredotación potencial lo siguiente:

- a) Desmedida confianza en la puntuación de los test. Si un niño superdotado puntúa por debajo del intervalo requerido por el motivo que sea (son muchas las variables que intervienen en el rendimiento en un test), él o ella nunca serán considerados como verdaderos superdotados.

b) Expectativas estereotipadas. A su juicio, uno de los más serios y perniciosos, y desarrolladas tanto en el personal profesional como en la opinión pública, en respuesta al trabajo de Terman.

1ª.- Los profesores todavía tienden a esperar que un niño superdotado sobresalga, o rebase la norma, en todas las áreas de su desarrollo.

2ª.- Se piensa que un niño superdotado sobresaldrá en la mayoría, sino en todas, las áreas académicas del currículo escolar.

3ª.- Los niños superdotados poseen una gran motivación para sobresalir en el colegio, demostrando por su comportamiento luchador, el esfuerzo concienzudo y una actitud muy positiva hacia el colegio y currículo escolar (Rayo, 1997).

c) Retraso en el desarrollo. Condiciones de hándicap: los educadores tienden a agarrarse rígidamente a los estudios o períodos fijados para el logro de los hitos principales del desarrollo, y cuando los niños superdotados fracasan al cubrirlos, sus capacidades mentales excepcionales elevadas no son reconocidas (Rayo, 1997).

d) Comportamiento en clase. Las conductas disruptivas, bajo nivel de esfuerzo y participación en actividades de clase y manifestaciones de inmadurez emocional, puestas de manifiesto por algunos niños superdotados, dificultan su identificación como tales, por parte de los maestros (Rayo, 1997).

e) Falta de información acerca del niño. Al no poseer suficiente información, al margen de las actividades escolares, el maestro no los reconoce como superdotados. Un estilo de enseñanza –no directivo- mucho más interactivo y personal propiciaría una mayor información sobre el alumno (Rayo, 1997).

### 3. CONCEPTOS Y CARÁCTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS CON ALTAS CAPACIDADES

Muchos consideran superdotados a los creativos. Sin embargo, la creatividad, parece depender más de una disposición del espíritu que del nivel de inteligencia, y estas dos facultades tienen solamente una correlación relativa (Coriat, citado por Rayo, 1999).

La superioridad de las personas con altas capacidades se es en general, con respecto a un solo factor, el coeficiente intelectual; por la superioridad de este se determina la selección en el grupo. Pero todas las otras características individuales, ya sean físicas, intelectuales, caracterológicas, morales, etc., pueden variar de un extremo a otro de la escala de distribución, tanto hacia arriba como hacia abajo del término medio (Rayo, 1997).

En consecuencia el estudio de las diferencias de coeficiente intelectual en los dotados permite comprobar que estos niños no pueden ser tratados por los educadores como un grupo uniforme. Se debe proponer medidas educativas diferenciadas, como tareas diferenciadas con un mayor grado de complejidad.

Es por ello la necesidad de dar significado a varios adjetivos que se le da al niño con altas capacidades cognitivas, físicas y habilidades motrices:

*Precoz*.- Se designa al niño que tiene un desarrollo temprano en un área determinada (Gutiérrez, citado por Rayo, 1997).

*Talento*. Se utiliza para designar a aquellas personas con una aptitud de muy alto nivel en un área determinada (Richert, citado por Rayo, 1997).

*Bien dotado.*- Término utilizado sobre todo por autores españoles. Tiene la ventaja de evitar las connotaciones negativas del término superdotado así como, facilitar la flexibilización del límite inferior del coeficiente intelectual considerado para ser designado como tal. Se considera bien dotado a aquellos sujetos que poseen un coeficiente intelectual que oscila entre 125 y 130 y superdotados a los que alcanzan un coeficiente intelectual superior a 130 (Quintana, citado por Rayo, 1997).

*Superdotados.*- A juicio de Renzulli y otros (Citados por Rayo, 1997) serían aquellos que tengan alta inteligencia, alta creatividad, alta motivación de logro y que sean capaces de desarrollar, este conjunto de rasgos y aplicarlos a cualquier área potencialmente valiosa de realización humana.

*Genio.*- Para hacerse acreedor de este término se necesita un coeficiente intelectual por encima de los 180 (Hollingworth, citado por Rayo, 1997).

*Prodigio.*- Niños que sobresalen en algún tipo de talento en algún campo específico: artes, ciencias, etcétera. Sus consecuciones salen fuera de lo común para su edad (Rayo, 1997).

Tampoco es posible definir la índole de un *don*, de una *aptitud*, sobre todo de la *aptitud intelectual*. Esto es lo que hace tan complejo todo el problema de la definición de los “niños superdotados”. No conocemos un don o una aptitud, sino por la forma de exteriorizarse, especialmente por intermedio de ciertos rendimientos. Esos rendimientos elegidos arbitrariamente, son considerados como los signos presentes que permiten pronosticar una superioridad futura. No se posee un medio eficaz para medir una aptitud latente que sólo se revelará tardíamente quizá.

Los individuos superdotados constituyen una población que presentan el máximo número de procesamiento de información, por lo que se puede decir que constituyen el sistema cognitivo humano más completo, al menos en términos intelectuales.

La inteligencia se ocupa del procesamiento y manipulación de información y el aprendizaje se centra en las modificaciones en la memoria. Y para saber qué tanta inteligencia se tiene se puede saber calculando con los tests el coeficiente intelectual, siendo este una supuesta medida global de la inteligencia, que si es validada en entornos académicos, es un índice combinado de aptitudes para el aprendizaje escolar, entre las cuales se podría destacar: memoria, habilidad verbal, información, rapidez en el cálculo, estructuración de información, entre otras funciones cognitivas relacionadas con el rendimiento académico. Desafortunadamente el coeficiente intelectual no mide toda la inteligencia (Benito,1996).

Como se puede apreciar es muy difícil el poder definir el concepto de superdotado, debido a la falta de unanimidad de los diferentes especialistas sobre el tema.

El coeficiente o cociente intelectual, como método para calificar la capacidad intelectual de las personas, se calcula la edad mental (EM) sobre la edad cronológica (EC) por 100. La edad mental es definida por las pruebas que el niño realiza satisfactoriamente independientemente de su edad cronológica. Estos dos conceptos fueron reunidos más tarde bajo la forma del llamado cociente de inteligencia (Eysenck, 1991).

El CI o cociente intelectual, es una medida de carácter cuantitativo que tradicionalmente se ha utilizado como medida de la inteligencia. Así, el criterio para determinar la existencia de altas capacidades es con la utilización de uno o

varios test de inteligencia. Cabe mencionar que una de las escalas más utilizadas son las de Wechsler. (Gómez, 2001)

Es así como en los criterios de la Oficina de Educación USA, la definición oficial, constituye un paso histórico para fijar los criterios que definen la superdotación. Esta definición, señala que: *Los niños superdotados y con talento son aquellos identificados por personas calificadas profesionalmente, que en virtud de sus destacadas capacidades logran una alta realización. Estos niños requieren programas educativos diferenciados y servicios más allá de los que suministran los programas escolares normales* (Marland, citado por Prieto, 1997).

*Los sujetos capaces de altas realizaciones son aquellos con logro demostrado y/o capacidad potencial en cualquiera de las áreas siguientes:*

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

Esta definición tiene como característica principal el hecho de que se relativice el concepto de superdotación, así como la inclusión de las capacidades específicas y el rendimiento con criterios definitorios (Prieto, 1997).

La inclusión de los criterios de capacidad general y específica, y de rendimiento, amplía la definición de la superdotación a los talentos específicos. Si bien complica las estrategias de identificación, posibilita nuevos programas de intervención educativa. La principal limitación de esta definición, apuntada por autores como Renzulli (citado por Prieto, 1997) es que no se tengan en cuenta otros factores distintos a los intelectuales.

### ***Características personales***

No se puede afirmar que todas las características sean comunes, pues muchos niños las muestran; no tienen por que ser generalizadas, e incluso los que las muestran, no lo hacen de una forma continua. Lo que si debe de tomarse en cuenta es que cada niño es un individuo diferente con sus propias y singulares características y comportamientos ya sean sociales, emocionales e intelectuales.

Las características de ser superdotado son características con las que se nace, observadas muy tempranamente en el niño y que pueden continuar a lo largo de toda su vida. La capacidad de pensamiento abstracto para llegar a lo más importante, la curiosidad intelectual, la comprensión, la sensibilidad, el perfeccionismo, la intensidad, la imaginación creativa, el sentido del humor sofisticado y los niveles de energía poco corrientes, son características que tipifican a los niños superdotados durante toda su vida y dan a experiencias de la vida poco corriente (Kreger, citado por Benito, 1996).

La falta de equilibrio en el desarrollo de los niños superdotados, disincronía del desarrollo, da lugar, según Tolan (citado por Benito, 1996), a que niños frecuentemente estén en etapas diferentes de desarrollo de forma simultánea y estén fuera de sincronización con los niños de su edad.

Por otro lado tanto López, García, Wallace, Plow y Renzulli, (citados por Rayo, 1997), Whitmore (en Freeman, 1985), mencionan las siguientes características personales de los niños con altas capacidades:

- Empiezan a andar precozmente.
- Comprenden con facilidad y recuerdan lo que aprenden. Esto significa que puede ser un estudiante brillante, comenzar a leer pronto, prometer en matemáticas.



- Recuerdan detalles. Su capacidad para detectar detalles es, en la mayoría de las ocasiones, selectiva; lo que le lleva a retener en la memoria aquello que consideran importante y de interés.
- Poseen un vocabulario amplio, avanzado, bien estructurado y rico. Esta característica podría llamar la atención de los padres por primera vez cuando su hijo es muy pequeño. Un niño de tres años podría usar palabras como “enorme”, “gigantesco” y “descomunal” en lugar de “grande”.
- Comprenden con rapidez las relaciones y las ideas abstractas. A menudo, la amplia base de conocimientos formales e informales que tiene un niño superdotado va más allá de los hechos.
- Disfrutan resolviendo problemas. Un niño con estas características está constantemente formulando problemas, observando y comprobando los datos para actuar y resolverlos. Están motivados para realizar todo tipo de actividades que impliquen solución de tareas, como construir rompecabezas o resolver acertijos matemáticos.
- Se concentran en la tarea. Son niños que se centran tanto en la actividad que realizan, que no son capaces de ver lo que ocurre a sus alrededor. Pueden ser impacientes con las interrupciones o los cambios bruscos.
- Suelen trabajar de forma independiente. Su independencia les lleva a la creación, pero hay que estimularlos para que puedan trabajar en equipo y compartir conocimientos.
- Leen mucho. Suelen ser ávidos lectores. Leen de forma constante, sobre cualquier tema.
- Se aburren con facilidad por la repetición o la rutina. Estos niños siempre están buscando algo nuevo que hacer. Es posible que agoten pronto las posibilidades de una actividad y quieran seguir con otra cosa.
- Se arriesgan intelectualmente. Se motivan especialmente cuando las tareas son complicadas y novedosas. Prueban cosas nuevas, aceptan el cambio y disfrutan con el desafío.
- Tienen grandes expectativas para sí mismos y para los demás. Esto significa que son alumnos con metas elevadas, lo que hace que sus logros

sean superiores. Pero cuando son demasiado elevadas, pueden sentirse presionados y ansiosos, debido a las exigencias personales, familiares y escolares.

- Muestran un fuerte sentido de la justicia. Los niños superdotados pueden manifestar un interés temprano por temas propios del mundo adulto, como la religión, el sexo, la política, los prejuicios. A menudo, se preocupan por las injusticias de la vida, así como por el sentido de la vida y la muerte y suelen ser extremadamente idealistas.
- Dirigen a los demás, constituyéndose como los líderes del grupo. Estos niños asumen el control, dirigiendo y organizando a otros que suelen seguirles sin cuestionar su liderazgo.
- Poseen una alta concepción de sí mismos. Muchos niños superdotados asumen el sentido de su propia individualidad antes que compañeros de su misma edad. Otros, carecen de confianza. También los hay que reconocen y disfrutan de sus propias habilidades. Ciertos niños superdotados parecen inusualmente maduros y dueños de sí mismos.
- Suelen ser despistados.
- Una inusual capacidad para realizar gran cantidad de trabajo (práctica, tiempo y esfuerzo).
- Sólo escuchan parte de una explicación y parecen faltos de concentración y hasta de interés, pero siempre están al corriente de todo, cuando se les pregunta, normalmente saben la respuesta.
- Aprecian los juegos de palabras, las historias gráficas, los chistes; con frecuencia disfrutan con el humor del absurdo, la sátira y la ironía.
- Hacen crítica constructiva, aun cuando, les guste discutir.
- No aceptan declaraciones autoritarias sin un examen crítico; desean discutir y encontrar las razones que justifiquen el cómo y el por qué.
- Su pensamiento es más veloz que sus aptitudes físicas, por lo que no les gusta escribir mucho.
- Sueñan despiertos y parecen en otro mundo.

- Les cuesta practicar técnicas ya adquiridas y encuentran que hacerlo es una pérdida de tiempo.
- Demuestra originalidad al combinar ideas, métodos y formas de expresión artísticas.
- Inicia, compone o adapta juegos, música, discursos, etc., libre de la influencia de los padres o del profesor.
- Enfrenta problemas de tipo mecánico.
- Aprende ejercicios físicos más rápido y correctamente que el resto de sus compañeros.
- Transmiten mucha energía vital.
- Tienen claro sentido de las fechas.
- Investigan utilizando métodos científicos.
- Producen trabajos únicos, vitales y sorprendentes.

Aunque las características mostradas con anterioridad pueden servirnos como criterios de identificación de estos alumnos superdotados, no siempre se suelen dar todas en un sólo niño.

### ***Rendimiento escolar de los niños con altas capacidades***

Cuando entre los niños y jóvenes superdotados se habla de bajo rendimiento escolar, se hace referencia a ese desfase entre sus capacidades y lo que obtiene como resultado en el currículo general, por lo cual, tiene un bajo rendimiento escolar el que rinde por debajo de sus aptitudes y habilidades, aun cuando no tenga calificaciones negativas.

Es por ello conveniente distinguir entre rendimiento suficiente y el rendimiento satisfactorio. El rendimiento suficiente es una medida de la aptitud pedagógica evaluada mediante las calificaciones escolares y depende de los conocimientos adquiridos por el alumno. En cambio, el rendimiento satisfactorio

depende de las capacidades intelectuales y del mejor o peor aprovechamiento que de ellas realice (Portellano, citado por Alonso en Benito, 1996).

La diferencia de rendimiento que se puede hallar en un niño superdotado o con talento; es decir, aquellas que existen entre el rendimiento real y el óptimo, son muy importantes y con frecuencia son aprobados, con un esfuerzo y trabajo mínimo, fruto de la baja motivación por objetivos y contextos poco estimulantes y el bajo nivel de dificultad de los mismos (Castello, citado por Alonso en Benito, 1996).

El aprovechamiento de los superdotados no está solo en sus calificaciones ni en su rendimiento sino en el nivel de progreso y en las metas que tiene marcada la escuela.

Tal información hace pensar que los bien dotados aprovechan poco sus posibilidades dentro de los primeros cursos, unas veces porque ya dominaban los conocimientos al entrar a los niveles programados y las ocasiones de estimularse son pocas, y otras porque mejoran muy poco su nivel de aprendizaje cuando cabía prever avances importantes en algunas áreas (lenguaje convencional, lectura oral, precisión caligráfica u ortográfica; inclusive existen niños que se quedan rezagados pedagógicamente (García, citado por Alonso en Benito, 1996).

### ***Causas de bajo rendimiento escolar en niños con altas capacidades***

Las clasificaciones más comunes suelen ser: 1) psicológicas, 2) socioeconómicas y culturales, y 3) pedagógicas.

#### **a) Causas Psicológicas**

Algunos niños y jóvenes superdotados tienen trastornos emocionales producto de una disincronía existente entre la edad mental y la edad cronológica del individuo.

La consecuencia más evidente se sitúa respecto a los sistemas de educación escolar, donde se desea que todos los alumnos se eduquen dentro de una norma única ( Alonso, citado por Benito, 1996).

#### b) Causas Socioeconómicas y Culturales

Los niños de clase desfavorecida no aprovechan sus posibilidades intelectuales como se espera, Zazzo (citado por Alonso en Benito, 1996).

El informe Coleman, el informe Plowden, los estudios publicados por la OCDE, en 1971 y en 1975, y otras publicaciones relativas en general a la situación de los países desarrollados ofrecieron la constatación de un dato masivo: el fracaso escolar afecta de manera mucho más directa a los sectores socialmente más bajos, a las minorías étnicas y grupos no integrados en la población general, Fueyo (citado por Alonso en Benito, 1996).

Es lógico pensar que un niño con un coeficiente intelectual muy elevado en un medio sociocultural desfavorecido tendrá menos posibilidades de desarrollar sus capacidades y su potencial, en comparación con uno que viva en un ambiente más enriquecedor (Alonso, citado por Benito, 1996).

#### c) Causas Pedagógicas

Los principales problemas que presentan los niños superdotados en esta área son: no rendir de acuerdo a sus capacidades y habilidades; en muchas ocasiones por no ser conciente de las mismas, hábitos de estudio pobres y por último las actitudes desfavorables hacia los profesores y hacia la misma institución escolar (Alonso, citado por Benito, 1996).

### ***Características de los niños con altas capacidades con bajo rendimiento escolar***

Los niños con altas capacidades pueden presentar actitudes negativas hacia el aprendizaje.

Low (citado por Rayo, 1997), ha estudiado a los alumnos de coeficiente intelectual general elevado en el estado de Queensland (Australia). Presentan tres clases de trastornos:

- a) Problemas de comportamiento que las autoridades escolares apenas logran controlar y que se manifiestan bajo diversas formas, desde payasadas hasta la conducta agresiva e incluso destructiva.
- b) Actuaciones por debajo de su nivel o incluso malos resultados para los superdotados tranquilos y agrupados a los que sólo los test permiten identificar. Se comprueba entonces el enorme abismo que separa su potencial de sus actuaciones.
- c) Una incapacidad de aprendizaje específica para alumnos superiormente brillantes en muchas materias pero que, por haber presentado durante la primera infancia una dislexia o alguna otra dificultad, sólo han atraído el interés por su afección y no por sus capacidades excepcionales. Basta algunas veces, con ayudarles durante algunos meses para que muchos de ellos evolucionen de un modo satisfactorio (Rayo, 1997).

En los niños con altas capacidades no solo pueden tener actitudes negativas hacia el aprendizaje, sino además pueden presentar rasgos que caracterizan un bajo rendimiento escolar, el siguiente autor menciona algunos.

Wallace (citado por Rayo, 1997), presenta una lista con rasgos generales de los superdotados con bajo rendimiento escolar:

- Su humor en general es corrosivo e irónico de las debilidades ajenas.
- Habla bien pero sus trabajos escritos son pobres e incompletos.
- Aparenta estar aburrido y aletargado, falta de energías y motivación.
- Intranquilo, poco atento y fácil de distraer, casi siempre es el origen de las travesuras y las bromas.
- Casi siempre va matando el tiempo sin hacer nada o distrayendo a otros alumnos.
- Amigable con los alumnos mayores, busca deliberadamente su compañía y casi siempre es aceptado por ellos.
- Impaciente y crítico, a veces rudo e insolente, le es difícil establecer relaciones con compañeros y maestros.
- Emocionalmente inestable, muy propenso a la melancolía o el malhumor, parece frustrarse con facilidad y tiene poca consideración hacia los demás.
- Exteriormente autosuficiente y aparentemente indiferente o despreocupado por las normas de la escuela.
- De asistencia irregular pero capaz de seguir el ritmo de los otros niños.
- Presentan una actitud defensiva y es muy astuto en sus argumentos y autojustificaciones.
- Capaz de manipular a los demás sin comprometerse ni implicarse personalmente.
- Cuando le interesa algo, es innovador y original, aunque se muestra impaciente y poco dispuesto a perseverar en las etapas intermedias.
- Aprenden conceptos nuevos con rapidez y es capaz de plantear problemas y soluciones con ingenio, sobre todo si no están relacionados con la escuela ni con las materias “académicas”.
- Poseen unos conocimientos muy amplios, con frecuencia saben más que el maestro y encuentran superficiales los libros de consulta normales, por lo que son capaces de plantear preguntas provocativas.

- A veces presenta un rendimiento muy elevado aunque sólo en dos áreas, y sobre todo cuando las relaciones con el profesor son buenas.
- Filósofo y sabio acerca de los problemas cotidianos y los asuntos de sentido común.



#### **4. ADAPTACIÓN SOCIAL**

Para Meyer (citado por Alonso, 1996), el concepto de adaptación surge en el siglo XIX, con un doble origen epistemológico; por una parte utilizado en las teorías evolucionistas de Darwin y Lamarck; por otra parte, dentro del contexto de la biología teórica a partir de Claude Bernard.

Al hablar de adaptación social, hacemos referencia al ajuste personal o sociocultural que favorece la acomodación a los modelos o normas de una sociedad determinada. La adaptación del individuo al medio social es uno de los objetivos de la socialización (Orte, 1996).

Esta adaptación afecta la personalidad del individuo, ya que se produce en tres niveles: biológico, afectivo y mental. A nivel biológico, el individuo desarrolla necesidades fisiológicas, gestos o preferencias características según el entorno sociocultural en el que vive. A nivel afectivo, cada cultura o sociedad favorece o rechaza la expresión de ciertos sentimientos. A nivel mental, el individuo incorpora conocimientos, imágenes, prejuicios o estereotipos característicos de una cultura determinada (Vega, citado por Orte, 1996).

El individuo, como parte integrante de la sociedad, debe compartir con los demás valores, normas, modelos y símbolos establecidos. Sin embargo, no todos los individuos presentan la misma adhesión a esas normas y valores. La adaptación al medio social implica diferentes grados de conformidad dependiendo de la sumisión o libertad de decisión del individuo y de la rigidez o tolerancia de la sociedad. Por ello, adaptación social no implica necesariamente conformidad, sino que puede conllevar la innovación o modificación de los elementos que integran una determinada cultura o sociedad (Alonso, 1996).

Para Orte (1996), la adaptación del ser humano es un proceso dinámico entre la persona y el medio. Esto permite que para hablar de adaptación se tenga

noción de intercambio entre sujeto y su entorno. Teniendo como resultado de dicha interacción una respuesta diádica.

Para Spencer (citado por Piaget, 1984) la adaptación es el “ajuste continuo de las relaciones internas a las relaciones externas”. Es decir que el organismo funcione en armonía y pueda ajustarse a las variaciones externas.

Para Moreno (1999), la *adaptación* era admitida bajo un parámetro contextual o nebuloso, ahora bien, dado su origen evolucionista es blanco de críticas. Sin embargo, el término nunca fue negado o, en tal caso, a lo sumo fue matizado. Una de las matizaciones fue la realizada por Piaget, para este autor, la adaptación es un proceso en el que se construyen esquemas en interacción con el entorno; donde se destacan dos actividades complementarias: la asimilación y la acomodación; pero hay dos conceptos que ayudan a entender la adaptación como es el equilibrio y la organización.

Teniendo así que la adaptación es equilibración y a una organización estructural con respecto al entorno. La organización estructural del entorno se organiza en nuestra mente a base de esquemas más o menos perfilados que constituyen nuestro sistema cognitivo. Éste, está estrechamente vinculado al entorno, o al menos trata de estarlo. Lo que interesa, es que la organización estructural pertenece a nuestro sistema cognitivo y no al mundo o al entorno (Moreno, 1999).

Para lograr el equilibrio y la estructuración es necesario pasar por constantes ajustes, ahora para poder llegar a la adaptación es conveniente introducir un nuevo término: *la calibración*, lo que hacemos es ajustar la escala de nuestro instrumento de medida -el cerebro- con la precisión deseada. Calibramos nuestras cogniciones con el fin que se ajusten, lo más fielmente posible, al entorno representado. Ahí es donde radica nuestra pretensión de equilibrio, aunque la calibración la hagamos mal. Una vez que estén calibrados los parámetros

cognitivos, procedemos a generar estructuras y esquemas sobre el mundo. Lo que se busca es la precisión, la efectividad adaptativa, lo mejor posible en el mínimo de tiempo disponible. La equilibración u organización estarían bajo la perspectiva de unas condiciones “ideales”. La adaptación procede de una mutación empírica, sobre la marcha; siempre en busca de la funcionalidad (Moreno, 1999).

Es decir la adaptación de la persona exige un cierto equilibrio. Adaptarse no es someterse, sino colaborar e influir personalmente en todo aquello que se considera valioso. Esto implica que la persona comprende su relación con las condiciones y situaciones circundantes, y a medida que va madurando, adquiere la capacidad de resolverlas adecuadamente con menos esfuerzo y mayor eficacia (Alonso, 1996).

También se tiene a Vigotsky, quien propone en su teoría, que nosotros y el entorno social, colaboramos para moldear la cognición en formas más adaptativas. Tales formas son de origen cultural. Ha incluido dos aspectos interesantes: por un lado, añade al entorno el atributo social; y, por otro, cifra la representación mental y la cognición en aspectos culturales. La adaptación se centra, por ende, en lo social y lo cultural de nuestro entorno y, también, en cómo nosotros interactuamos con él (Moreno, 1999).

### *Inadaptación y marginación*

Frente a la adaptación social Leontiev (citado por Alonso, 1996), habla de inadaptación, como un proceso de aprendizaje, una apropiación de la experiencia social. En contraposición a la adaptación, la inadaptación indica una incapacidad para adaptarse al medio ambiente y para modificar las condiciones y situaciones planteadas dentro del mismo.

Desde una perspectiva general, inadaptación es no responder a las expectativas o condiciones requeridas. El criterio de inadaptación lo marca la desviación del comportamiento en relación con las expectativas propias o con las expectativas dominantes en el ambiente. La persona humana es un ser social. Su socialización se explica como un proceso internacional de aprendizaje social que le permite a lo largo de su ciclo vital integrar en su propia personalidad toda una serie de acciones de su entorno para así formar parte, de forma activa, en la sociedad (Alonso, 1996).

El proceso de socialización implica aspectos psicológicos, culturales y sociales. Cuando este proceso de adaptación a la vida comunitaria fracasa, es cuando se generan conductas inadaptadas o antisociales (Alonso, 1996).

El concepto de inadaptación iría relacionado con la no integración de una persona al medio en el que vive, es decir, la dificultad y a veces incapacidad de un niño o joven para relacionarse con los demás, para estructurar su personalidad y adquirir aquellos conocimientos y habilidades que precisa para encontrar su lugar dentro de la comunidad social en que vive (Alonso, 1996).

### Ámbitos y áreas de socialización

La socialización adquiere determinadas características según los ámbitos de desarrollo de la persona, que, de una forma muy general, se concretan en tres: la familia, la escuela y la sociedad. Gracias a este proceso de socialización el individuo va adquiriendo las capacidades de participación e integración social en el grupo que le corresponde vivir (Alonso, 1996).

Para Alonso (1996), el perfecto desarrollo del individuo requiere desde la niñez una adaptación que vendría dada en cuatro áreas:

1) Familiar: la familia se reconoce universalmente como una unidad básica de la sociedad. La unidad familiar, no es sólo una simple estructura formada por un conjunto de personas, es una forma de vivir juntos, en intimidad y compartiendo responsabilidades económicas, sociales y emocionales; es una forma de interactuar para tomar las decisiones necesarias en la vida cotidiana (Alonso, 1996).

Estas relaciones familiares serán determinantes durante toda la vida. La personalidad se va formando a través de los intercambios afectivos y emocionales que se dan en la familia. A partir de este mundo de relaciones se van a estructurar las respuestas emocionales básicas, los primeros valores, los primeros instrumentos de conocimiento, los primeros contactos, los modelos de relación con el mundo que nos rodea, etcétera (Alonso, 1996).

2) Escolar: con la escolarización se produce una ampliación del panorama social, apareciendo nuevos estímulos, competencias que asume preferentemente el centro educativo y que antes estaban reservadas a la familia. Esta nueva etapa puede y debe ofrecer grandes posibilidades para el desarrollo social (Alonso, 1996).

La adaptación escolar viene a ser como la síntesis de la adaptación del individuo y su carencia, el origen de la inadaptación en las otras esferas de la vida. Viene dada por el grado de armonía existente entre los factores relacionados con la instrucción: laboriosidad (aplicación y trabajo), motivación (por saber y el estudio) y satisfacción escolar; y la disciplina entre los compañeros, para con los profesores, para con la metodología del centro y para con el régimen y comunidad escolar (Alonso, 1996).

3) Social: es el tercer ámbito de socialización. El niño desea estar en compañía, a medida que va creciendo, la privación de sus relaciones con sus iguales se puede convertir en un rechazo hacia todo, incluso hacia si mismo.

Durante el desarrollo hay un aumento de la separación natural de la familia, siendo la relación con ciertas personas de fuera de ella, compañeros y amigos, más significativa.

La diferencia de intereses que surge para con los padres no tiene por que ser un indicador de rebeldía, o de conflicto intergeneracional. Es simplemente el camino a la autonomía(Alonso,1996).

Es cierto también, que se da un sentimiento de compañerismo y escasa idea de que cada uno somos diferentes e individuales. Los beneficios obtenidos por la persona que se siente apreciada por un grupo, hacen aumentar la confianza en su propio grupo y potenciar su propia autoestima e identidad (Alonso, 1996).

4) La propia realidad personal: en está área se puede incluir las tres anteriores, debido a que son entornos en los cuales se desarrolla el niño y va formando su realidad (Alonso, 1996).

Así como Alonso estudia al sujeto desde las diferentes áreas en las que se desarrolla, García (1989) en su prueba de adaptación social también retoma cuatro ámbitos y seis modos de reacción que a continuación son explicados.

### ***Modos de Reacción y Adaptación (MRA)***

García (1989) y colaboradores, autores del test Modos de Reacción y Adaptación (MRA) analizan algunos aspectos de la personalidad de los individuos, fundamentalmente su adaptación en los planos personal, familiar, escolar y social, y sus formas de reacción ante los problemas propios y convivenciales.

En unos casos el obstáculo o dificultad está en el interior del propio sujeto, en otras ocasiones, más frecuentes en número, el problema es exterior a la

persona que se ve más o menos amenazada por él. Los problemas que se plantean en dicho test son:

1. En el plano personal se abordan temas como: la soledad, los recortes de libertad, el fracaso, la autoimagen, etc.
2. En el ámbito familiar, los temas que pueden incidir en la vida del individuo son múltiples, por ejemplo: relación y conflicto entre padres e hijos, problemas entre hermanos, colaboración en tareas familiares, entre otras.
3. Respecto al campo escolar, se analiza su actitud ante los problemas, situaciones y conflictos que se le presentan en la vida real del aprendizaje: el estudio, la disciplina, el fracaso escolar, la relación con el profesor, etc.
4. En el ámbito social, se abordan varios de los problemas que se pueden plantear a cualquier ser humano, tales como: problemas con los amigos y compañeros, el abandono de los demás, la relación social.

La respuesta que el sujeto puede dar a cualquiera de estos estímulos que se le presentan puede ser variada y diversa, de acuerdo con las vivencias y experiencias anteriores que haya vivido en idénticas o parecidas situaciones y con el fruto que ha obtenido de tales respuestas.

Los modos de reacción planteados por los autores antes mencionados son:

1. Control.- se incluyen en este apartado las respuestas adaptativas socialmente positivas. Son respuestas razonables y coherentes, en las que predominan la serenidad, autoconfianza, decisión, responsabilidad, etc.
2. Irritabilidad.- el sujeto que reacciona con tal actitud, no pretende conscientemente resolver el problema de forma positiva, sino defenderse

vivamente de lo que considera un ataque. Se concreta en actitudes de enfado, sentimientos de venganza, comentarios hirientes, etc.

3. Agresividad.- es una forma de reacción claramente extrapunitiva, en la que se da una oposición violenta; esto se plasma en actitudes de protesta, estallidos, ataques directos, insultos, etc.
4. Inhibición.- se trata de un estilo de respuesta por la que el sujeto se abstiene de comprometerse con el problema, por lo que muestra actitud de: despreocupación, seguir la corriente, soportar pasivamente, eludir esfuerzos, entre otros.
5. Inseguridad.- esta actitud es propia de aquellas personas que no encuentran recursos en sí para abordar positivamente el problema que se les presenta, lo que les genera sentimiento de incapacidad y de inferioridad. Las actitudes a tomar son: indecisión, miedo, desconfianza, etc.
6. Preocupación.- con este estilo de reacción se expresa el prolongado impacto del obstáculo sobre la personalidad del que lo recibe, es frecuente que expresen sentimientos de angustia, inquietud, temor, desesperanza, etc.

### ***Adaptación en los niños con altas capacidades***

Los superdotados no solo gozan de una superioridad en el plano intelectual sino también en muchos otros aspectos de la personalidad y del comportamiento social. Estos, socialmente maduros, mantienen excelentes relaciones con sus compañeros; son muy independientes, lo que les permite una adaptación notable. Sin embargo, cuanto más intelectualmente adelantado es un niño, más difícil es su adaptación social y psicológica (Pérez,2000).



- Los superdotados cuyo CI supera 150, tienen tendencia a aislarse y volverse agresivos, debido al importante desfase entre su edad cronológica y sus facultades mentales.
- Los superdotados cuyo CI está por debajo de 150, no sólo están bien integrados, sino que además suelen ser los líderes, le respetan e incluso le envidian.

Las buenas relaciones de amistad no sólo proporcionan placer, sino que además ayudan a la socialización, a establecer y a mantener la salud mental de todo individuo (Pérez, 2000).

Los niños superdotados se asocian tan libremente como cualquier otro niño en el colegio. Sin embargo, en casa tienen menos amigos, debido a sus actividades extraescolares y el carácter intelectual de sus hobbies (aunque no haya un patrón específico de preferencias de los mismos).

### ***Características emocionales y sociales del niño con altas capacidades***

Los niños dotados que están en entornos escolares adecuados, en los que pueden ser identificados como tales, tienen mayor posibilidad de funcionar bien en otras áreas de la vida, y no tener riesgos de desarrollar problemas sociales y emocionales, particularmente si sus programas escolares satisfacen sus necesidades. Sin embargo, otros niños capaces intelectualmente con alto potencial, que no son identificados y que están en programas escolares inadecuados, tienen un riesgo mayor de padecer ciertas dificultades en su vida.

Los niños superdotados tienen características psicológicas especiales, como su intensidad emocional, ésta hace que sean más vulnerables y sensibles

por un lado, pero por otro más receptivos y conocedores de la realidad y sus problemas. Estas características psicológicas pueden ser agradables y sorprendentes, pero también pueden generar incomprensión y problemas, tanto para el niño como para su familia (Pérez, 2000).

Las necesidades a veces conflictivas y potencialmente perturbadoras de los niños superdotados, tanto del ejercicio intelectual como de aceptación social en la escuela, son mayores que las de otros niños, y pueden producir una gama de comportamientos defensivos que van desde la conformidad a la hostilidad, que lo más probable es que vayan acompañados de tensión y ansiedad. Estos bloqueos emocionales pueden convertirse en hábitos para toda la vida, aunque la identificación e intervención temprana pueden romper el ciclo de autoconceptos confirmados negativamente, instaurando sentimientos de competencia (Pérez, 2000).

El niño superdotado puede presentar problemas de adaptación personal, escolar y social. Algunas de las características son:

- Impaciencia.
- Intranquilidad.
- Apatía respecto a lo académico.
- Fracaso escolar asociado.
- Descuido e incumplimiento de las tareas escolares.
- Dificultades para relacionarse con los compañeros.
- Rechazo social, debido a estas dificultades y, consecuentemente, aislamiento social, problemas de conducta, etc.
- Posiblemente muy crédulo y confiado.
- Muestra gran resistencia a las instrucciones de los demás. Puede ser bastante desobediente.
- Dificultades en aceptar lo que no es lógico.

- Exige demasiado de él y de los demás. Puede estar siempre insatisfecho.
- Obsesionado por crear y descubrir las cosas por sí mismo, rechazará seguir el camino habitual generalmente aceptado.
- Puede ser muy rígido e inflexible.
- Necesita tener éxito; vulnerable a fracasar y al rechazo de sus compañeros.
- Frustrado con la iniciativa o falta de progreso.

Al revisar la literatura sobre estudiantes superdotados es fácil comprobar que se ha dedicado más atención a cubrir las necesidades intelectuales y de aprendizaje de estos alumnos, a través de programas especiales, y se han dedicado menos estudios e investigaciones para cubrir otro tipo de necesidades relacionadas con aspectos emocionales y de orientación personal y familiar (Pérez, 2000).

El tema de la educación familiar puede tomarse desde muy diferentes enfoques, hay abundante literatura sobre evolución de su estructura, estilos y tipos de familia, estrategias educativas de los padres, la educación de niños con dificultades, etc. Pero el área de la educación de los hijos *inteligentes* es de las científicamente menos conocidas (Pérez, 2000). Aunque los padres de alumnos de gran capacidad pueden considerarse de algún modo *bendecidos* en muchos sentidos, por tener este tipo de hijos, deben enfrentarse también a retos y problemas únicos relacionados con la superdotación y el talento.

Cornell (citado por Pérez, 2001), estudió las definiciones y los sentimientos que el término provocaba en los padres de niños detectados como de alta capacidad. Demostró, cómo muchos padres tienen sentimientos negativos hacia el término de superdotado, agrupando las opiniones en tres categorías:

- La de los padres que rechazaban usar el término simplemente porque se oponían al uso de etiquetas que pudiesen estereotipar al niño o conducir a visiones sesgadas.
- Otros grupos le veían connotaciones pretenciosas de algún tipo.
- Por último, otro grupo de padres se centraba en la idea de que la superdotación estaba asociada de alguna forma con desajustes emocionales y sociales. Para ellos la etiqueta de superdotación no era deseable porque los superdotados eran vistos como un grupo de niños problemáticos.

La conclusión importante de estos trabajos es, que lo primero que los padres deben reconocer es su propio concepto de superdotación, a partir del cual, pueden modificarlo o no; si así fuera necesario, establecer las demandas y necesidades para la educación de sus hijos.

El estudio Hackney (citado por Pérez, 2000.), demostró que una de las primeras dificultades que experimentan los padres de niños con alta capacidad es la de diferenciar los roles paternos/maternos y los roles del niño. Los problemas se centran en determinar si el chico debe ser tratado, de la misma forma que los otros niños o como adulto.

Otro problema en los roles familiares, es debido a que el niño de alta capacidad puede tener una percepción mayor que su padres y sus hermanos y utilizarla para manipularlos y manejarlos. La relación entre estos niños y sus hermanos no es igualitaria, en muchas ocasiones el niño de alta capacidad trata de dirigir la vida de su hermano/a y decirle lo que debe hacer en todo momento.

Además un hecho más que ocurre en las familias con hijos con capacidad superior, es que en ocasiones los padres pueden llegar a desarrollar sentimientos de culpa y bajo autoconcepto, según Keiruz (citado por Pérez, 2000), pues muchos padres de niños con alta capacidad tienen problemas porque, como la mayoría de ellos, están preparados para tratar con chicos dentro de la media,

cuando el niño es excepcional, los padres experimentan confusión, inseguridad y ansiedad sobre su forma de actuar y sobre lo que pueden hacer para ayudarlo.

Por eso, por lo increíble que parezca la superdotación, en ocasiones y en contra de lo que cabría esperar, suele volverse en contra del propio niño y de su personalidad. Pues se ha comprobado que cuanto mayor es el coeficiente intelectual del niño superdotado, mayores problemas de adaptación tiene éste, tanto a nivel escolar, social o emocional. Resulta más que paradójico que niños superdotados sufran de fracaso escolar, la causa es simple: estos niños se aburren. La escuela no está adaptada a sus necesidades reales y como consecuencia se aburren y pierden interés. Algo parecido sucede con sus compañeros, con los que ni comparte intereses, ni nivel intelectual, ni tan siquiera el lenguaje. Como consecuencia el niño irá perdiendo el contacto con los niños de su edad, teniendo como resultado el aislamiento y la soledad (Pérez, 2000).

En el siguiente apartado se podrán apreciar todos y cada uno de los componentes del método y continuar con la presentación de los resultados obtenidos en ésta investigación.

## 5. MÉTODO

### Planteamiento del problema

#### Pregunta de investigación

¿Qué relación existe entre un alto coeficiente intelectual (CI), rendimiento escolar y adaptación social?

#### Objetivo

Conocer si un alto coeficiente intelectual se relaciona con un rendimiento escolar alto y una buena adaptación social, en los niños de 4º, 5º y 6º grado de la escuela primaria “Cuahilama” de la ciudad de México.

#### Hipótesis

1. Hi. Los niños con alto coeficiente intelectual presentan altos niveles de rendimiento escolar y tienen altos niveles de adaptación social.
2. Hi. Los niños con alto coeficiente intelectual presentan bajos niveles de rendimiento escolar y bajos niveles de adaptación social.

#### Variables

*Coefficiente intelectual alto:* el coeficiente de inteligencia es un valor métrico, para determinarlo es necesario utilizar un test como instrumento de medición. En

el mundo hay un 2.1% de personas con inteligencia alta teniendo un coeficiente intelectual de 115 en adelante.

*Rendimiento escolar:* el rendimiento suficiente es una medida de la aptitud pedagógica evaluada mediante las calificaciones escolares y depende de los conocimientos adquiridos por el alumno.

*Adaptación social:* los niños con un alto coeficiente intelectual tienen características psicológicas especiales, como su intensidad emocional, ésta hace que sean más vulnerables y sensibles por un lado, pero por otro más receptivos y conocedores de la realidad y sus problemas (Pérez, 2000).

### Muestra

La muestra inicial fue conformada por 244 sujetos: 49.6% del sexo masculino y 50.4% del sexo femenino. Distribuida en diferentes grados:

Grado	M	Sexo		Media de edad
		%Masculino	%Femenino	
4º	75	48	52	10
5º	81	51.8	48.2	11
6º	88	48.8	51.2	12

Los participantes seleccionados con puntaje arriba de 115 de coeficiente intelectual son los siguientes:

Grado	M	Sexo		Media de edad
		%Masculino	%Femenino	
4º	8	37.5	62.5	10
5º	4	25	75	11
6º	13	53.8	46.2	12

### Escenario

La investigación se efectuó en la escuela primaria “Cuahilama” de la delegación Xochimilco, de carácter público en la ciudad de México.

### Instrumentos

*Para la inteligencia:*

1º.- Prueba de inteligencia Barsit: su administración puede ser individual o colectivo y es una medición rápida de habilidad mental. Su aplicación puede ser a niños, adolescentes, adultos con educación primaria de 3º a 6º. La duración puede ser de 15 minutos de tiempo. Califica: lenguaje, memoria, atención, funciones ejecutivas y motoras.

El test consta de 60 preguntas escalonadas experimentalmente con arreglo a la dificultad intrínseca que presentan y mezclan progresivamente los cinco tipos de preguntas que se van formulando.

Subpruebas o escalas:

- 1.- Información y conocimientos generales.
- 2.- Comprensión del vocabulario mediante el conocimiento de opuestos.
- 3.- Razonamiento verbal, discriminando la palabra que expresa un concepto diferente a otras cuatro que mantienen entre sí una semejanza de categorías.
- 4.- Razonamiento lógico mediante la asociación a un elemento dado del análogo de acuerdo a otra asociación conocida.
- 5.- Razonamiento numérico mediante series de números que deben completarse, una vez deducida la regla que rige a cada serie.



A excepción de las series numéricas, los otros cuatro tipos de preguntas se formulan por el sistema de selección múltiple.

2º.- Prueba de inteligencia WISC-RM: es aplicado individualmente a niños desde 6 años hasta adolescentes de 16 años 11 meses. Su confiabilidad en escala verbal 0.90, en la de ejecución 0.89 y el total de 0.94.

La composición de las escalas y funciones de las subpruebas son:

1) Escala Verbal:

- a) Información.
- b) Comprensión.
- c) Aritmética.
- d) Semejanzas.
- e) Vocabulario.
- f) Retención de Dígitos (prueba suplementaria).

2) Escala de Ejecución:

- a) Figuras Incompletas.
- b) Ordenamiento de Dibujos.
- c) Diseño con Cubos.
- d) Ensamble de Objetos.
- e) Claves.
- f) Laberintos (prueba suplementaria).

*Para el rendimiento escolar:*

- Las calificaciones escolares (finales) de los niños las facilitaron cada uno de los profesores de los grupos.

*Para la adaptación social:*

- Para la adaptación social se aplicó el test MRA (Modos de Reacción y Adaptación), García, Izquierdo y Sánchez (1989). El test fue diseñado con el fin de analizar algunos aspectos de la personalidad, fundamentalmente su adaptación en los planos personal, familiar, escolar y social; y su reacción ante los problemas propios y convivenciales: control, irritabilidad, agresividad, inhibición, inseguridad y preocupación. La prueba consta de 48 ítems.

Las problemáticas que abordan los ítems:

En el plano personal se abordan temas como: la soledad, los recortes de libertad, el fracaso, la autoimagen, etc.

En el ámbito familiar, los temas que pueden incidir en la vida del individuo son múltiples, por ejemplo: relación y conflicto entre padres e hijos, problemas entre hermanos, colaboración en tareas familiares, entre otras.

Respecto al campo escolar, se analiza su actitud ante los problemas, situaciones y conflictos que se le presentan en la vida real del aprendizaje: el estudio, la disciplina, el fracaso escolar, la relación con el profesor, etc.

En el ámbito social, se abordan varios de los problemas que se pueden plantear a cualquier ser humano, tales como: problemas con los amigos y compañeros, el abandono de los demás, la relación social.

Su aplicación puede ser colectiva o individual, a partir de los 12 años. La duración de la aplicación es de aproximadamente 30 minutos, en dado caso que el lector fuera muy lento se le puede dar hasta 45 minutos.

Se adaptó el lenguaje del instrumento, para mayor comprensión de los sujetos (ver anexo).

### Diseño

Se realizó un estudio ex-post-facto, descriptivo, correlacional; ya que se observó a las variables tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlas, describirlas y hacer una correlación entre ellas (Kehunder, citado por Hernández, 2003).

### Procedimiento

Para la aplicación de las pruebas Barsit, WISC-RM y MRA se pidió la autorización de la directora de la escuela primaria “Cuahilama”.

La identificación de los sujetos se basó en el método de filtrado o criba (screening), el cual permitió la identificación de aquellos niños con alto coeficiente intelectual, para posteriormente aplicar la escala de adaptación social. La aplicación de pruebas se realizó en tres fases, y se tomó una más para la recolección de promedios o calificaciones.

En la 1ra. fase se aplicó colectivamente a los alumnos de 4º, 5º y 6º la prueba de inteligencia Barsit, la cual tuvo un tiempo de aplicación de 15 minutos. Los criterios para ser seleccionados a la siguiente fase fue, el obtener los puntajes siguientes:

Grado	Puntajes
4º	> 39 *
5º	> 43 *
6º	> 46 *

\* Rangos establecidos por la misma prueba, que indican los puntajes de excelencia.

Quedando seleccionados 31 participantes que cumplieron con el nivel de excelencia en dicha prueba.

2ª fase. Se les aplicó de forma individual la prueba de inteligencia WISC-RM solamente a 28 participantes debido a que tres fueron descartados por inasistencia. El criterio para ser seleccionados a la siguiente fase, fue la obtención de 115 puntos en adelante, que indica inteligencia superior.

3ª fase. En esta fase, la muestra quedó conformada por 25 participantes que obtuvieron un puntaje de 115 en adelante (se descartaron 3 de los 28 por inasistencia). Los profesores proporcionaron las calificaciones finales de dichos alumnos, como indicadores de su rendimiento escolar.

4ª fase. Se aplicó colectivamente a 24 participantes el test MRA, con un tiempo de respuesta de 30 minutos (se descarta un participante de los 25 por inasistencia).

## 6. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Las pruebas de Inteligencia Barsit (1958) y WISC-RM (1984), fueron calificadas conforme lo marcan los manuales. Se presentan los puntajes generales en cada una de las fases, así como también las medias de calificación, de puntajes totales y subpruebas.

### 1ª FASE

**Tabla 1. Medias de los resultados de la prueba Barsit, en cada uno de los grupos:**

Grupo	N	Barsit		
		Media	Mínimo.	Máximo.
4º.	75	29.49	12	45
5º.	81	33.87	14	47
6º.	88	38.97	13	53
Total	244			

A partir de las medias y de acuerdo a los resultados puede apreciarse que la diferencia en las puntuaciones de grupo a grupo es reducida.

**Tabla 2. Puntajes dentro de la categoría de excelencia en el Barsit:**

Grupo	Categoría Excelente	Sujetos	Puntos	Media
4º.	> 39	1	41	42.5
		2	40	
		3	43	
		4	44	
		5	40	
		6	45	
		7	44	
		8	43	
		9	45	
		10	40	
5º	> 43	1	44	45.2
		2	47	
		3	45	
		4	44	
		5	47	
		6	44	
6º	> 46	1	49	49.1
		2	48	
		3	48	
		4	48	
		5	51	
		6	52	
		7	49	
		8	48	
		9	48	
		10	53	
		11	51	
		12	49	
		13	47	
		14	47	
		15	49	

En esta tabla, al igual que la tabla 1 se puede ver que las diferencias en las puntuaciones de las medias de acuerdo al grado escolar son pocas. Teniendo las más altas en los sujetos de 6º, así como el mayor número de sujetos seleccionados.

## 2ª FASE

Resultados por sub escalas y coeficiente intelectual total en el WISC-RM, de los sujetos que se ubican en la categoría de excelente en la prueba Barsit.

**Tabla 3. Resultados del WISC-RM**

Grupo	Sujetos	Edad	Sexo	CI Total	Escala Verbal	Escala Ejecución
4º	1	9	M	142	153	124
	2	10	F	119	116	117
	3	10	F	125	141	104
	4	10	M	127	130	119
	5	9	F	115	124	103
	6	9	M	140	150	123
	7	10	M	*	*	*
	8	9	F	*	*	*
	9	10	F	136	151	115
	10	10	F	132	127	129
5º	1	11	M	146	146	137
	2	11	F	128	132	119
	3	11	F	131	126	129
	4	11	M	106	93	116
	5	11	F	141	140	133
	6	11	F	*	*	*
6º	1	11	F	145	156	121
	2	12	F	118	110	121
	3	11	M	133	149	111
	4	11	M	110	115	104
	5	12	F	121	124	114
	6	12	F	134	140	121
	7	11	M	147	147	137
	8	12	F	139	143	128
	9	11	M	128	123	127
	10	12	M	146	>156	124
	11	12	M	123	129	112
	12	12	M	143	>156	120
	13	11	M	114	132	95
	14	11	F	123	130	112
	15	11	M	130	140	115

\* Sujetos que no se les aplicó el WISC-RM por inasistencia.

**Tabla 4. Medias de las sub-escalas del WISC-RM**

Grupo	Medias		
	CI Total	Escala Verbal	Escala Ejecución
4º	129.5	136.5	116.75
5º	130.4	127.4	126.8
6º	130.3	136.7	117.5

En la prueba de inteligencia WISC- RM, los resultados obtenidos en las dos subescalas fueron muy parecidos; sin embargo, la subescala verbal fue más alta a comparación que la subescala de ejecución; teniendo también un coeficiente intelectual total muy parecidos entre grupos.



### 3ª FASE

Con base en los puntajes del WISC-RM, se seleccionaron aquellos sujetos que obtuvieron puntajes en coeficiente intelectual total de 115 en adelante.

**Tabla 5 Medias de las calificaciones escolares, de la última muestra seleccionada:**

Grupo	Sujetos	Calificación	Media
4º	1	8	8.8
	2	8.3	
	3	8.8	
	4	9	
	5	8.5	
	6	8.4	
	7	9.8	
	8	9.5	
5º	1	9.6	9.4
	2	9.2	
	3	9.7	
	4	9.2	
6º	1	9.5	9.1
	2	8.8	
	3	8.7	
	4	8.2	
	5	9.6	
	6	9.8	
	7	9	
	8	8.5	
	9	9.9	
	10	8.8	
	11	9.9	
	12	8.2	
	13	8.9	

De acuerdo a los resultados se puede apreciar como las calificaciones son altas y con poca diferencia entre los grupos; teniendo mayores calificaciones en 5º grado.

#### 4ª FASE

**Tabla 6. Resultados de la prueba MRA de la última muestra seleccionada:**

Grupo	Sujetos	Sexo	CI Total	M R A					
				Control	Irritabilidad	Agresividad	Inhibición	Inseguridad	Preocupación
4º	1	M	142	26	3	4	5	11	2
	2	F	119	26	6	0	10	5	1
	3	F	125	25	3	4	7	6	3
	4	M	127	12	9	2	5	7	13
	5	F	115	27	7	1	7	2	4
	6	M	140	8	13	5	4	10	8
	7	F	136	15	5	4	12	8	4
	8	F	132	24	5	3	7	1	8
5º	1	M	146	32	1	1	9	2	3
	2	F	128	30	1	1	8	5	3
	3	F	131	21	10	1	6	6	4
	4	F	141	32	0	4	2	5	5
6º	1	F	145	31	5	5	3	1	3
	2	F	118						
	3	M	133	31	1	1	11	2	1
	4	F	121	26	5	5	2	4	6
	5	F	134	28	2	2	12	4	0
	6	M	147	22	3	5	8	3	6
	7	F	139	18	2	5	12	5	6
	8	M	128	20	3	3	11	6	5
	9	M	146	35	1	3	5	2	2
	10	M	123	31	1	3	5	2	2
	11	M	143	15	8	4	10	5	6
	12	F	123	16	5	2	8	9	7
	13	M	130	17	12	2	6	6	5

En ésta tabla se puede apreciar como es que el modo de reacción control tiene las puntuaciones más altas y el modo de reacción agresividad las puntuaciones bajas. Esta tendencia se ve más claramente en la tabla No. 7.

**Tabla 7. Medias del CI total y de la prueba MRA:**

Grupo	Medias						
	Total CI	Control	Irritabilidad	Agresividad	Inhibición	Inseguridad	Preocupación
4º	130	20.4	6.4	2.9	7.1	6.2	5.4
5º	137	28.7	3	1.7	6.2	4.5	3.7
6º	133	24.2	4	3.3	7.7	4.1	4.8

Se puede apreciar como el grupo de 5º grado tiene mayor puntuación en control dando como resultado una mejor adaptación a comparación de los otros dos grupos, por tal motivo bajan las puntuaciones en los demás modos de reacción (irritabilidad, agresividad, inhibición, preocupación).

**Tabla 8. Medias por ámbito y por modo de reacción de la prueba MRA de la última muestra:**

Grupo	Medias del ámbito Personal						Medias del ámbito Familiar						Medias del ámbito Escolar						Medias del ámbito Social					
	C	Ir	A	lh	In	P	C	ir	A	lh	in	p	c	lr	a	ih	ln	p	c	lr	a	ih	in	p
4º	4.1	1.1	1.4	1.8	1.4	2.3	5	2.4	0.3	2.4	1	1	5.1	1.8	0.4	1.1	2.4	1.3	<b>5.8</b>	1.1	0.9	1.9	1.5	0.9
5º	5	0.8	1.5	2.3	0.5	2	<b>8</b>	1	0	1.5	1.5	0	<b>8</b>	1	0.3	1.3	0.8	0.8	<b>7.8</b>	0.3	0	1.3	1.8	1
6º	4.3	1	1.6	2.2	1.9	1	7.3	0.8	0.3	1.8	0.7	1.2	5.3	1.8	1.1	2.3	0.6	1	<b>7.5</b>	0.4	0.3	1.4	0.9	1.4

Los resultados muestran como el modo de reacción control tiene el mayor puntaje en cada uno de los ámbitos. Teniendo en 4º mayor puntaje en el ámbito social, en 5º tanto en el escolar como el familiar y en 6º en el social.

**Tabla 9. Medias Generales del MRA de la última muestra seleccionada:**

Modos de Reacción	Ámbito Personal	Ámbito Familiar	Ámbito Escolar	Ámbito Social
Control	<b>4.5</b>	<b>6.8</b>	<b>6.1</b>	<b>7</b>
Irritabilidad	1	1.4	1.5	0.6
Agresividad	1.5	0.2	0.6	0.4
Inhibición	2.1	1.9	1.6	1.5
Inseguridad	1.3	1.1	1.3	1.4
Preocupación	1.8	0.7	1	1.1

En la prueba de adaptación social, es muy importante señalar que los niveles de control tienden a ser más altos y frecuentes en los ámbitos social y familiar, de los niños registrados con alto coeficiente intelectual.

### Índice de correlación de las variables

Para ver el grado de relación entre las variables de coeficiente intelectual, adaptación social y rendimiento escolar, se aplicó el coeficiente de correlación de Pearson, utilizando el programa estadístico SPSS versión 11.

**Tabla 10. Se presentan los índices de correlación entre CI, promedio y subescalas del MRA.**

	Variabes	Correlación CI	Sig.
	Promedio	.585**	0.003
Modos De Reacción	Control	0.07	0.746
	Irritabilidad	-0.182	0.395
	Agresividad	.466*	0.022
	Inhibición	0.029	0.892
	Inseguridad	-0.045	0.836
	Preocupación	-0.133	0.534
Ámbitos	Personal Control	-0.007	0.975
	Personal Irritabilidad	-0.247	0.244
	Personal Agresividad	0.277	0.19
	Personal Inhibición	-0.051	0.813
	Personal Inseguridad	0.064	0.765
	Personal Preocupación	0.013	0.952
	Familiar Control	-0.033	0.877
	Familiar Irritabilidad	0.086	0.691
	Familiar Agresividad	0.204	0.34
	Familiar Inhibición	-0.007	0.976
	Familiar Inseguridad	-0.038	0.86
	Familiar Preocupación	-0.136	0.525
	Escolar Control	55	0.799
	Escolar Irritabilidad	-0.318	0.13
	Escolar Agresividad	0.317	0.131
	Escolar Inhibición	0.314	0.136
	Escolar Inseguridad	-0.065	0.764
	Escolar Preocupación	-0.261	0.218
	Social Control	0.192	0.369
	Social Irritabilidad	-0.164	0.445
	Social Agresividad	0.186	0.384
	Social Inhibición	-0.23	0.279
	Social Inseguridad	-0.078	0.717
	Social Preocupación	-0.028	0.895

\* Correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

\*\* Correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral)

Los resultados presentados muestran que el coeficiente intelectual se encuentra relacionado con el rendimiento escolar de los alumnos con alto coeficiente intelectual ( $r=.585$ ,  $\text{sig}=.003$ ) índice que indica una alta correlación.

Por otro lado, los índices de correlación negativa indican que no existe relación entre el coeficiente intelectual y la adaptación social, por lo que se disocian las variables; sin embargo, cabe mencionar que existe relación entre el coeficiente intelectual alto y el modo de reacción: *agresividad* ( $r= .466$ ,  $\text{sig}=.022$ ) con una correlación alta.

Por último se puede apreciar de acuerdo a las medias presentadas que los niños de 5º grado tienen mayor puntaje en el WISC-RM (tabla 4), así como puntajes más homogéneos en las escalas de dicha prueba, también tienen mayor aprovechamiento académico (tabla 5) y una mejor adaptación (tabla 7) ya que puntúan más alto en el modo de reacción control y en los ámbitos familiar y escolar (tabla 8).

## 7. DISCUSIÓN

El objetivo central de esta investigación fue conocer qué relación existe entre el alto coeficiente intelectual, el rendimiento escolar y la adaptación social en niños de 4º, 5º y 6º grado de primaria.

Al inicio de ésta, se trabajó con 244 participantes de los cuales se identificaron a 31 sujetos con alto coeficiente intelectual (>115). La muestra final quedó conformada por 24 participantes; siendo 11 del sexo masculino y 13 del sexo femenino, entre los 9 y 12 años de edad.

Las variables estudiadas fueron tres: alto coeficiente intelectual, rendimiento escolar y adaptación social.

En relación al alto coeficiente intelectual, los resultados obtenidos en las escalas del WISC-RM nos permiten ver que un coeficiente intelectual alto no es sinónimo de dominar a la perfección todas las áreas intelectuales, pero si de tener mejor dominio en unas que en otras, en éste caso los resultados nos indican que se tiene mejor dominio en la escala verbal, como es: información, comprensión, aritmética, semejanzas, vocabulario, etcétera, y quizá menos habilidad para lo relacionado a la observación, a la planeación o a las destrezas motoras, etcétera.

De acuerdo a estos resultados creemos que a estos alumnos se les puede brindar la posibilidad de no sólo acatar órdenes o cubrir un currículo tal cual está estipulado, sino además permitirles ser hacedores de su propio conocimiento y el de sus compañeros y por que no de los mismos educadores, ya que ha de ser muy enriquecedor conocer otros ritmos, estrategias y necesidades de aprendizaje.

A éste tipo de alumnos con alto coeficiente intelectual, se les ponen infinidad de calificativos, por ejemplo: para Quintana (citado por Rayo, 1999) se considera bien dotado a aquellos sujetos que poseen un coeficiente intelectual que

oscila entre 125 y 130 y superdotados a los que alcanzan un coeficiente intelectual superior a 130.

Con apoyo en la teoría de Quintana (citado por Rayo, 1999), de acuerdo a las medias obtenidas en el coeficiente intelectual total (ver tabla 4), el cual oscila entre 129.5 y 130.4, podríamos decir que nuestra muestra final se encuentra en la categoría de bien dotados. Además si se toman los resultados de la tabla 3, se observa que hay 14 niños con coeficiente intelectual mayor a 130, que para Quintana (citado por Rayo, 1999) ya pueden ser llamados superdotados; sin embargo de acuerdo a la asociación de Mensa, estos niños son candidatos a presentar una prueba elaborada por dicha asociación, en donde el requisito para poder ser un superdotado es la obtención de un coeficiente intelectual mayor a 132.

En consecuencia, esto nos permite comprobar que estos niños necesitan ser tratados por los educadores con medidas educativas diferenciadas. Con la finalidad de que estos alumnos desarrollen aún más sus habilidades, capacidades y destrezas; brindándoles ambientes más enriquecedores o tareas de mayor grado de dificultad, sin olvidar sus necesidades sociales y familiares.

Es necesario de acuerdo con Castello (citado por Alonso en Benito, 1996), poner a prueba los componentes, relaciones y predicciones de las distintas estrategias de identificación, coadyuvando a su depuración, perfeccionamiento o en su caso a la eliminación, para lograr que éstos sujetos sean identificados a tiempo tanto cuantitativa como cualitativamente y desarrollen así lo mejor posible sus habilidades y destrezas.

En cuanto al rendimiento escolar Portello (citado por Alonso en Benito, 1996) lo menciona como una medida de la aptitud pedagógica evaluada mediante las calificaciones escolares. Los resultados obtenidos en las medias oscilan entre 8.8 y 9.1. Por tal motivo no se puede decir que el tener un alto coeficiente



intelectual se sinónimo de tener 10 como calificación o de ser perfectos y sin necesidades.

En relación a esto Pérez (2000), nos hace ver que los niños con alto coeficiente intelectual que están en entornos escolares adecuados, en los que pueden ser identificados como tales, tienen mayor posibilidad de funcionar bien en otras áreas de la vida, y no tener riesgos de desarrollar problemas sociales y emocionales, particularmente si sus programas escolares satisfacen sus necesidades. Teniendo la oportunidad de poder desarrollar al máximo sus habilidades y destrezas.

Aunque los niños de esta investigación no habían sido identificados como de altas capacidades, si eran considerados como niños inteligentes debido a su aprovechamiento académico; se les estimulaba haciéndolos participes en la escolta (a los de 6º), en los concursos de conocimientos a nivel zona y D. F. así como al otorgamiento de diplomas.

De allí la importancia de tomar al rendimiento escolar como un criterio más a tener en cuenta dentro de un modelo general de altas capacidades o alto coeficiente intelectual. Así como la combinación del rendimiento escolar y la adaptación social junto a otros posibles factores, como es lo sociocultural, ya que un coeficiente intelectual elevado en un medio sociocultural desfavorecido tendrá menos posibilidades de desarrollar sus capacidades y su potencial, en comparación con uno que viva en un ambiente más enriquecedor. Sin olvidar claro está, otros modelos de identificación.

En la tercer variable que es la adaptación social, los resultados obtenidos mediante el test MRA (tabla 9), se registraron en la muestra, altos niveles de respuestas adaptativas (mayores puntajes en el modo de reacción *control*, en los cuatro ámbitos), esto evidencia una mayor intensidad de maduración personal y de integración social en los vaivenes que la vida va presentando a cada persona.

Se expresa un matiz interno de control como persona, tratando de lograr una buena relación externa; en el ámbito familiar podemos observar que el niño se mueve con más confianza, por lo que hace mayormente visible su enojo ante los problemas que se le presenten; al tocar el ámbito escolar, nos damos cuenta que trata de evitar los conflictos que puedan presentarse y finalmente en el ámbito personal puede presentar altibajos en sus emociones, debido a las presiones o frustraciones que pueda presentar el niño, en cualquiera de los cuatro ámbitos ya mencionados, sin que éstas puedan ser cubiertas al máximo (autoexigencia). También se encontró que la muestra puntúo bajo en el modo de reacción *agresividad*, lo cual nos deja inferir que tienen mayo control de la misma.

En relación a la adaptación social de estos niños Coriat (citado por Acereda, 1998), menciona que cuando tienen un coeficiente intelectual inferior a 150 tienden a adaptarse mejor que los niños con coeficiente intelectual superior a 150. Esto se debe a que los primeros tienden en ocasiones a ser líderes en su salón de clases y a tener buenas relaciones con sus compañeros; sin embargo, en casa tienen menos amigos, debido a sus actividades extraescolares y el carácter intelectual de sus hobbies (aunque no haya un patrón específico de preferencias de los mismos), mientras los segundos tienden al aislamiento por la disincronía de conocimientos e intereses.

Pero, para Pérez (2000), las necesidades a veces conflictivas y potencialmente perturbadoras de los niños con alto coeficiente intelectual, tanto del ejercicio intelectual como de aceptación social en la escuela, son mayores que las de otros niños, y pueden producir una gama de comportamientos defensivos que van desde la conformidad a la hostilidad, que lo más probable es que vayan acompañados de tensión y ansiedad, en cualquiera de los ámbitos de desarrollo.

Esto se observa en la tabla 7, en donde los puntajes en relación a inhibición son más altos que en los otros cuatro componentes (irritabilidad, inseguridad, preocupación y agresividad), dándose en los tres grados.

Por tal motivo, creemos que los niños con alto coeficiente intelectual pueden tener, una alta adaptación social, la cual dependerá del entorno en el que se desenvuelven día con día, de los recursos físicos y emocionales con los que disponga para cubrir sus necesidades y así no padecer ciertas dificultades en su vida. Esto debido a que la adaptación exige un cierto equilibrio y colaboración personal en todo aquello que se considera valioso, y a medida que va madurando, adquiera la capacidad de resolver adecuadamente con menos esfuerzo y mayor eficacia los problemas de la vida. Y así evitar problemas de adaptación social en cualquier ámbito de la vida (social, escolar, familiar y personal).

Esto se ve en la tabla número 7, donde los niños tienen mayor puntaje en control, el cual oscila entre 20.4 y 28.7 y se puede respaldar con la tabla número 8, en donde tienen altos puntajes en el ámbito familiar, escolar y social.

Por otro lado y en cuanto a qué relación existe entre las tres variables, se observa la relación entre el coeficiente intelectual alto y rendimiento escolar ( $r=.585$ ,  $\text{sig}=.003$ ); por lo que se puede afirmar que si hay una relación significativa entre estas dos variables; es decir; a mayor coeficiente intelectual mayor rendimiento escolar.

Encontrando sustento en Therman (citado por Izquierdo en Prieto, 1997), en donde sus resultados afirman que unas altas capacidades, sobre todo intelectuales, predisponen, al menos, para un rendimiento sobresaliente.

Sin embargo, al relacionar el alto coeficiente intelectual y la adaptación social, no se encontró tal relación, debido a que  $r=.07$ ,  $\text{sig} = .746$ . Es por ello que no se puede afirmar que a mayor coeficiente intelectual mayor adaptación social.

Para concluir y apoyándonos en los resultados obtenidos, se acepta la hipótesis de investigación que dice: Los niños con alto coeficiente intelectual presentan altos niveles de rendimiento escolar y tienen altos niveles de adaptación

social. Pues se tiene altos niveles de rendimiento escolar los cuales oscilan entre 8.8 y 9.4 (tabla 5) y altos niveles de adaptación social que van desde 4.5 a 7 (tabla 9).

Por lo cual se rechaza la segunda hipótesis que dice: Los niños con alto coeficiente intelectual presentan bajos niveles de rendimiento escolar y bajos niveles de adaptación social.

Éstos resultados dan pie a identificar a los niños con alto coeficiente intelectual, para poder proporcionarle día con día, en todos los ámbitos de inserción, el mayor apoyo posible para un buen desarrollo tanto intelectual como adaptativo, pues se han dedicado menos estudios e investigaciones para cubrir todo tipo de necesidades relacionados con aspectos emocionales y de orientación personal y familiar (Pérez, 2000).

Y como se puede ver, no podemos afirmar que todas las características se den en todos los niños, por tal motivo no tienen por que ser generalizadas. Lo que si debe de tomarse en cuenta es que cada niño es un individuo diferente con sus propias y singulares características y comportamientos ya sean sociales, emocionales e intelectuales.

Dejando un precedente para hacer investigaciones más profundas e individuales de estos niños con alto coeficiente intelectual, para conocer las características personales de cada uno, apoyándose tanto de los profesores, de los familiares y amigos, así como de otro tipo de pruebas, que por falta de tiempo y a lo extenso y rico que es dicho estudio no se puede abarcar todo en esta investigación. Y podríamos estar desaprovechando a unos futuros escritores, artistas, economistas, psicólogos, educadores, pedagogos, científicos y por que no investigadores que den innovación a infinidad de temas.

También pretendemos atraer la atención y despertar el interés de más personas que están en el proceso de formación en el área educativa, con el fin de que en México se le brinde una educación adecuada a estos niños con alto coeficiente intelectual, así como el apoyo a sus familiares y las personas que los atienden o instruyen; ya que todos participan en la formación de estos niños y es importante saber qué medidas se pueden implementar para hacer más enriquecedor el medio en el que se desenvuelven.

Finalmente nos parece necesario dar un mayor impulso a la investigación, sobre todo en el campo educativo, ya que en el país se cuenta con infinidad de necesidades educativas y por tal motivo se requiere de diferentes modelos que puedan ser impartidos en nuestras escuelas públicas. Por que así como ahora planteamos el brindar una adecuada atención a los niños con alto coeficiente intelectual, podrían existir otro tipo de necesidades sin atender o pasar desapercibidas por los profesionales de la educación.

## 8. SUGERENCIAS

Es necesario detectar la existencia de programas de identificación, orientación y educación de los sujetos con altas capacidades, para la investigación y la intervención educativa. Teniendo como objetivos el establecer un programa educativo que atienda adecuadamente a la diversidad de estos alumnos en relación a los de habilidades medias, y en el que se planteen las adaptaciones curriculares necesarias.

Siendo necesario identificar las capacidades más sobresalientes, así como las necesidades de cada uno de los alumnos, no solamente en el plano académico sino también en los otros tres ámbitos: personal, familiar y social. Para lograr así, su desarrollo integral, y lograr disminuir sus niveles de inhibición, inseguridad, preocupación e irritabilidad, para tener niños más seguros de sí mismos, haciendo partícipe a la familia y a los profesores.

También será necesario identificar sus características personales, valiéndose de varias pruebas, como pueden ser las entrevistas a compañeros, profesores y padres de familia; otra prueba puede ser la autobiografía. Existen varios modelos para la identificación los cuales pueden servir para tener mayor conocimiento de su desarrollo, aptitudes y capacidades, así como su desenvolvimiento en los contextos de su vida.

Además es necesario investigar el nivel socio-cultural y económico de los niños para saber si es un aspecto que favorece o no a su desarrollo óptimo o de qué manera podría sacarle provecho a su contexto en el que se desenvuelve.

Por último es de suma importancia mencionar que para la identificación es necesario basarse en varias pruebas o modelos, pues si sólo se basa en los modelos basados en el rendimiento, se corre el riesgo de no tomar en cuenta a los niños con altas capacidades que presentan bajo rendimiento escolar. En cualquier

caso el rendimiento sí parece constituir indiscutiblemente un criterio más a tener en cuenta dentro de un modelo general de altas capacidades. Por esta razón se hace hincapié en la necesidad de emplear en la identificación una combinación de varios modelos y pruebas.

Sería interesante darle seguimiento a esta investigación, poniendo en práctica las entrevistas a los padres para conocer si las características de los niños con alto coeficiente intelectual, son características con las que se nace, observadas muy tempranamente en el niño y que pueden continuar a lo largo de toda su vida, como la capacidad de hablar y caminar precozmente, la curiosidad intelectual, la comprensión, la sensibilidad, la imaginación creativa, etcétera. Así como conocer sus expectativas para sí mismos y sus metas.

## 9. REFERENCIAS

Acereda, A. (1998). *La superdotación*. Madrid, Síntesis.

Alonso, A. (1996). *Superdotados: adaptación social en secundaria*. Madrid: Narcea

Alonso, J. (1996). *Superdotados: adaptación escolar y social en secundaria*. Madrid: Narcea.

Anderson, M. (2001). *Desarrollo de la inteligencia*. México: Oxford.

Antunes, C. (2002). *Las inteligencias múltiples. Cómo estimularlas y desarrollarlas*. México: Alfaomega.

Baker, J. (1996). *Introducción al estudio de los niños sub y superdotados, 2° parte*. Buenos Aires: Kapeluz.

Baquero, R. (2004). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Argentina: AIQUE.

Benito, Y. (1996). *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Benito, Y. (1999). *¿Existen los superdotados?*. España: Praxis, S. A.

Bermejo, V. (1998). *Desarrollo cognitivo*. España: Síntesis.

Buena, G. (2001). *Tesis en 30 días*. México: Mexicanos Unidos.

Butcher, H. (1979). *Inteligencia humana*. México: Marova.



- Cohen, D. (1977). *La inteligencia ¿qué cosa es?*. México: Diana.
- Colom, R. (2002). *En los límites de la inteligencia. ¿Es el ingrediente del éxito en la vida?*. Madrid: Pirámide.
- Cross, G. (1984). *Introducción a la psicología del aprendizaje*. España: Nancea.
- Espinosa, M. (1997). *Geografía de la inteligencia Humana*. Pirámide.
- Eysenck, H. (1982). *Estructura y medición de la inteligencia*. Barcelona: Herder.
- Eyseck, H. & Leon, K. (1991). *La confrontación sobre la inteligencia. ¿Herencia-ambiente?*. Madrid: Pirámide.
- Freeman, J. (1985). *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana.
- García, L. (1989). *Cómo evaluar la adaptación de los adolescentes y jóvenes. Test MRA*. Madrid: Bruno.
- Gardner, H. (1999). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Colombia: FCE.
- Gómez, J. (2000). *Mi hijo es sobredorado. Y ¿ahora qué?*. Madrid: EOS.
- Gómez, M. (1987). *Psicología genética y educación*. México: Secretaría de educación elemental. Dirección general de educación especial.
- Guilford, P. (1986.) *La naturaleza de la inteligencia humana*. Madrid: Paidós.
- Hernández, R. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Jiménez, C. (2002). La atención a la diversidad: Educación de los alumnos más capaces. *Revista Bordón*, 2 y 3.

Khalifa, J. (ed.) (1995). *¿Qué es la inteligencia?*. Madrid: Alianza.

Lauster, M. (1975). *Mida su capacidad intelectual*. España: Mensajero Ediciones.

Leon, K. (1983). Ciencia y política del cociente intelectual. España: Siglo XXI.

Lucio, E. (1999). *Psicodiagnóstico clínico del niño*. México: Manual Moderno.

Llano, C. (2000). *Formación de la inteligencia*. México: Trillas.

Marrero, J. (1989). *Inteligencia Humana*. España: Labor universitaria.

Martínez, V. (2004). Psicología de la superdotación. *Revista Educación y Futuro Digital*, semestral.

Meili, R. (1986). *La estructura de la inteligencia*. Barcelona: Herder.

Molina, J. (2003). *Teoría general de la evolución condicional de la vida*. España.

Moreno, C. (1999). *Cuestiones sobre adaptación social: desarrollo y aprendizaje*. Wikilibros. GNU.

Mungny, G. & Doise, W. (1983). *La construcción social de la inteligencia*. México: Trillas.

Orte, C. (1996). *Pedagogía de la adaptación social*. España: Naullibres.

Olmo, F. (1958). *Medición rápida de habilidad intelectual Barsit*. México: Manual Moderno.

Pérez, L. (2000). Educación familiar de los niños sobredotados: necesidades y alternativas. *Revista Aneis Associacao*, 1 y 2.

Pérez, L. (2001). *Educar hijos inteligentes*. Madrid: CCS.

Piaget, J. (1980). *Adaptación vital y psicología de la inteligencia*. España: Siglo XXI.

Piaget, J. (1983). *La psicología de la inteligencia*. México: Grijalbo.

Piaget, J. (1984). *Los procesos de adaptación*. Buenos Aires: Nueva visión.

Piaget, J. (1995). *Seis estudios de psicología*. Colombia: Labor.

Piaget, J. (2000). *El nacimiento de la inteligencia*. Barcelona: Crítica.

Prieto, D. (1997). *Identificación, Evaluación y Atención a la Diversidad del Superdotado*. Granada: Aljibe.

Raymond, C. (1951). *Los niños intelectualmente superdotados*. Francia: kapelusz.

Rayo, J. (1999). *Necesidades educativas del superdotado*. Madrid: EOS.

Regadera, A. (1999). *¿Mi hijo es superdotado o inteligente?*. Madrid: Hacer familia.

Rodríguez, A. & López, M. (1998). La educación de los superdotados. *Revista La Estación*. Extraído el 21 de Junio de 2007, desde [www.aest.es](http://www.aest.es)

Rojas, R. (2001). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdés.

Sánchez, E. (2002). *Superdotados y talentosos. Un enfoque neurológico, psicológico y pedagógico*. Madrid: CCS.

Sternberg, R. (1987). *Inteligencia humana I*. España: Piados.

Sternberg, R. (1990). *Más allá del coeficiente intelectual*. Bilbao, Biblioteca de publicaciones.

Tourón, J. (1998). *La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas*. España: EUNSA.

Vail, P. (1997). *Niños inteligentes con problemas escolares. Todo lo que usted debe de saber y consejos prácticos para ayudarlos*. México: Diana.

Vergara, M. (1999): ¿Podemos identificar a los niños brillantes a través de los tests de inteligencia?\_Revista Educar hoy, 26.

Wechsler, D. (1984). *WISC-RM, escala de inteligencia revisada para el nivel escolar*. México: Manual Moderno.

Wallace, B. (1988). *La educación de los niños más capaces*. Madrid: Aprendizaje Visor.

GVU's 21th (s.f.). Recuperado 21 de Junio, 2007 de <http://www.mensa.es>

GVU's 21th (s.f.). Recuperado 21 de Junio, 2007 de <http://www.mensa.es/juegosmensa/133enun.html>

**TEST MRA**  
**(Modos de Reacción y Adaptación)**

Apellidos:		Nombre:
Edad:	Grado:	Fecha:

**LEE ESTO CON MUCHA ATENCIÓN:**

A continuación se encuentra un cuestionario en el que se presentan situaciones imaginarias, que pueden haberte ocurrido o no y se te pide que respondas cómo reaccionarías ante las mismas, con la mayor sinceridad posible. En este test no hay respuestas buenas ni malas.

**Instrucciones:**

Lee con detenimiento cada una de las siguientes preguntas y las seis posibles respuestas que se dan a ella. Elige la respuesta que se adapte mejor a tu modo de ser y subráyala.

1.- En los momentos de soledad que todos solemos tener a veces, ¿cuál es tu pensamiento más frecuente?

- a) ¡Seguro que hoy tampoco hago nada!
- b) ¡Esto no hay quien lo aguante!
- c) ¡Vaya, tengo un día para reflexionar!
- d) ¡Los demás son más felices que yo!
- e) ¡Se me quitan las ganas de hacer algo!
- f) ¡Que mal día tengo hoy!

2.- Cuando te dan una comida que no te agrada, ¿qué actitud sueles tomar?

- a) Comerla, pero notarán tu enfado.
- b) No comerla y decir que estas indispuerto.
- c) Callarme, por miedo a que me digan algo.
- d) No haría tragedia de ello.
- e) Protestar y decir que es la última vez que la como.
- f) Pensar que me puede hacer daño.

3.- Cuando se presenta un examen suelo estar...

- a) Acobardado.
- b) Angustiado.
- c) Nervioso.
- d) Despreocupado.
- e) Tranquilo
- f) Inaguantable.

4.- En la relación con los demás, por lo general, suelo...

- a) Imponer mis criterios.
- b) Buscar la armonía entre todos.
- c) Seguir la corriente.
- d) Enojarme con facilidad.
- e) Temer quedar mal.
- f) Sentirme poco apreciado.

5.- Eres uno de los candidatos para un premio importante. ¿Qué pensarías los días previos a la elección del ganador?

- a) Le daría mil vueltas.
- b) Protestar, si no me lo dan.
- c) Que tengo bastantes posibilidades.
- d) ¡Seguro que me lo dan!
- e) Nada, porque es igual.
- f) Que se van a acordar de mí, si no hacen justicia.

6.- Imagina que tus padres, por causas razonables, no pueden cumplir la promesa que te han hecho, ¿cómo reaccionarías?

- a) Mostrándoles mi descontento con mi actitud.
- b) Cerrando mi colaboración en otras cosas.
- c) Lamentando mi mala suerte.
- d) Aceptando las razones que me dan.
- e) Mostrando rebeldía y exigiendo lo mío.
- f) Sospechando que el problema es aún más grave.

7.- Para ti el estudio es...

- a) Una fuente de fracasos.
- b) Una angustia. Un enojo constante.
- c) Una pesadez.
- d) Un enriquecimiento.
- e) Una presión contra tu independencia.

8.- Las personas de generación distinta a la tuya te parecen:

- a) Dominantes.
- b) Distintas, pero normales.
- c) Un mundo aparte,
- d) Gruñonas e fastidiosas.
- e) Gente sin problemas.
- f) Muy superiores a mí.

9.- Imagínate que no puedes actuar con libertad propia de tu edad, ¿cómo reaccionarías?

- a) Con angustia y preocupación,
- b) Me tendrían que oír cada día.
- c) Les demostraría día a día que soy responsable.
- d) Pensaría que esto sólo me ocurre a mí.
- e) Me haría el sordo a lo que me dijeran.
- f) Esperaría una buena ocasión para decírselos.

10.- Si te dicen tus padres que te quedes al cuidado de la casa, mientras ellos van al teatro o cine, ¿cómo reaccionarías?

- a) Con mal humor.
- b) Un poco a regañadientes.
- c) Con miedo a no hacer bien las cosas.
- d) Les dirías que se fueran tranquilos.
- e) Con una cierta dureza.
- f) Con preocupación hasta que vuelvan.

11.- Eres titular de un equipo de la escuela y el entrenador no te llama para jugar un partido importante, ¿qué harías?

- a) Pensar que voy perdiendo el poder.
- b) Sospechar que alguien le habla mal de mí.
- c) No aparecer varios días en los entrenamientos.
- d) Quedarme tan tranquilo.
- e) Aceptar la decisión.
- f) Protestar enérgicamente.

12.- Te gusta una persona del otro sexo y se lo haces ver, pero ella o el te dice que no te hagas ilusiones. ¿Qué reacción tomarías?

- a) Borrarla de mis amistades.
- b) Aceptar lo inevitable.
- c) No merece la pena tomarlo en serio.
- d) Desesperarme.
- e) Inquietarme por si la culpa es mía.
- f) No sabría qué hacer.

13.- Ante una situación difícil que tienes que resolver por ti solo, ¿cómo sueles actuar?

- a) Me angustia pensar que no lo voy a hacer bien.
- b) Con muy poco aguante.
- c) Suelo actuar con calma y seguridad.
- d) Me cuesta mucho decidirme.

- e) Tiendo a dar largas al asunto.
- f) Me guardo mi coraje.

14.- Imagínate que en tu familia hubiera preferencias por otros, ¿cómo reaccionarías?

- a) Con cierto rencor e indirectas.
- b) Con cierta indiferencia hacia ellos.
- c) No me atrevería a hablar de ello.
- d) Buscaría el momento oportuno para hablar con cada uno.
- e) Enfrentándome directamente.
- f) Me llenaría de amargura.

15.- Imagina que, en clase, te sorprenden en una falta y te castigan. ¿Cómo reaccionarías?

- a) Me sacaría de onda.
- b) Me preocuparían las posibles repercusiones.
- c) Me molestaría mucho.
- d) Por un castigo así no merece la pena enfadarse.
- e) Aceptaría con resignación el castigo.
- f) Le haría ver que otras veces no actúo de igual forma.

16.- Si no has sido fiel a una cita y te lo reprochan, ¿cómo reaccionarías?

- a) No admitiría la crítica y diría que ellos también fallan.
- b) Pediría perdón y expondría las causas del fallo.
- c) No me inmutaría, pues es algo que no me preocupa.
- d) Me molestaría y se lo haría notar.
- e) Temería perder la amistad.
- f) Me avergonzaría.

17.- Si no pudieras llevar el mismo tren de vida (gastos, viajes, etc.) que tus compañeros, ¿internamente qué sentirías?

- a) Preocupación.
- b) Ganas de estallar.
- c) Conformidad.
- d) Tristeza por mi mal suerte.
- e) Indiferencia.
- f) Rabia y coraje.

18.- Si en tu casa no te dejaran vestir a gusto, ¿cómo actuarías?

- a) Me pondría de muy mal humor.
- b) No les haría caso.
- c) No sabría qué hacer.



- d) Les preguntaría las causas de dicha actitud.
- e) Le llamaría viejos y anticuados.
- f) De forma que notasen mi preocupación.

19.- Imagínate que te reprobaban cuando crees que mereces una calificación mejor, ¿cómo reaccionarías?

- a) Me sentiría acomplejado.
- b) Pensaría que me tienen envidia.
- c) Me pondría furioso.
- d) No sirve de nada protestar.
- e) Pediría una revisión de mis errores.
- f) Los criticaría por la injusticia con que actúan.

20.- Imagínate que te presentas a un concurso con muchas esperanzas de ganarlo, pero le dan el premio a otro con menos mérito. ¿Cómo reaccionarías?

- a) Rompería el trabajo.
- b) Aunque me doliera, felicitaría al ganador.
- c) No me presentaría a otro concurso.
- d) Mostraría mi enfado y disconformidad.
- e) Pensaría que hay gato encerrado.
- f) Perdería la confianza en mí mismo.

21.- Fracasas en un proyecto que era tu ilusión, ¿cómo reaccionarías?

- a) No dormiría esa noche.
- b) Destruiría todo lo hecho.
- c) Buscaría las causas de los fallos.
- d) ¡Ya me lo esperaba!
- e) Me quedaría tan tranquilo.
- f) Me enojaría mucho.

22.- Vienen a tu casa unos familiares de visita y tus padres te piden que no salgas ese día, ¿cómo reaccionarías?

- a) Con mala cara.
- b) Con indiferencia.
- c) Con miedo, porque soy un poco retraído.
- d) Con naturalidad.
- e) Con un portazo o algo parecido.
- f) Preocupado por dar una buena imagen.

23.- Los días en que toca estudiar la asignatura difícil, ¿cómo te muestras?

- a) Deprimido.
- b) Angustiado.

- c) De mal humor.
- d) Sin ganas de trabajar.
- e) Como los demás días.
- f) Insoportable.

24.- Se te ha ocurrido jugar una broma un poco pesada y tu compañero, el afectado, reacciona mal. ¿Qué actitud tomarías?

- a) Le diría que es un tonto y no aguantaría su queja.
- b) Con habilidad le diría que no tiene sentido del humor.
- c) No le haría caso.
- d) Le diría que se aguante, ya que otras veces nos toca a otros.
- e) Pensaría que me he pasado en la broma.
- f) Me quedaría sacado de onda.

25.- De las siguientes características, ¿cuáles son las que más se dan en ti?

- a) Me angustia el futuro.
- b) No aguanto los contratiempos.
- c) Soy una persona tranquila.
- d) Soy un poco indeciso.
- e) Me molesta tener que resolver los problemas.
- f) Me enoja con frecuencia.

26.- Si tus padres te regañan por andar con cierta persona que no es de su agrado, ¿cuál sería su reacción?

- a) Notarían mi inconformidad.
- b) No hacerles caso y hacer mi vida.
- c) Pensar que siempre se están metiendo conmigo.
- d) Me harían reflexionar.
- e) Decirles que se metan en sus asuntos.
- f) Le daría vueltas, buscando el por qué.

27.- Intervenir públicamente en clase es, par mi...

- a) Un momento fatal.
- b) Una causa de preocupación.
- c) Algo que me enfada, cuando me sale mal.
- d) Algo que no me gusta.
- e) Una forma de colaborar.
- f) Una ocasión para decir las cosas claras.

28.- Tienes mucho interés por una chico (a) pero ves que sale a menudo con otro compañero, ¿cómo reaccionarías?

- a) Intentaría suprimir el obstáculo.

- b) Me esforzaría en ganármelo(a) de nuevo.
- c) Pensaría que son cosas de la vida.
- d) Tendría mis reservas.
- e) Me sentiría muy herido y no dormiría.
- f) Me callaría y trataría de olvidarlo(a).

29.- si tuvieras un pequeño defecto corporal que los demás notaran, ¿cómo actuarías?

- a) Sospecharía de cualquier gesto.
- b) No lo soportaría.
- c) Pensaría que hay defectos peores.
- d) Pasaría muchos ratos deprimido.
- e) Sería una buena excusa para hacer mi vida.
- f) Me disgustaría con frecuencia.

30.- imagínate que entre tus padres hubiera problemas y discusiones frecuentes. ¿Qué les dirías?

- a) Que se callen, porque me hacen perder el control.
- b) No me metería en sus asuntos.
- c) No les diría nada, por miedo a complicar la situación.
- d) Que antes de hablar piensen lo que dicen.
- e) Que estoy harto de tantos líos.
- f) Pensaría que esto no tiene arreglo.

31.- Te das cuenta que tu profesor no te deja en paz y te pregunta más que a la mayoría. ¿Cómo reaccionarías?

- a) Me sentiría infortunado.
- b) Haría lo posible para que no me dejara en ridículo.
- c) Le criticaría.
- d) Dejaría pasar el curso sin enfrentamientos.
- e) Le pediría razones con buenas palabras.
- f) En la medida que pudiese, me vengaría.

32.- Invitas a tus amigos y amigas a tu fiesta de cumpleaños y no acude la mayoría, ¿qué harías?

- a) Tendría un enfrentamiento directo con ellos.
- b) Eso me haría ver los verdaderos amigos.
- c) Decidiría no hacer más fiestas.
- d) Buscaría el momento apropiado para hacerles lo mismo.
- e) Es algo que me angustiaría mucho.
- f) Me sentiría derrumbado.

33.- Si tuvieras dificultades para expresarte con precisión y claridad, ¿qué postura tomarías?

- a) Me angustiaría.
- b) No admitiría que se riesen de mí.
- c) Haría muchos ejercicios en privado.
- d) Evitaría intervenir en público.
- e) Me quedaría tan tranquilo.
- f) Estaría muy a menudo enfadado.

34.- Ves que con frecuencia te critican en casa tu forma de comportarte. ¿Cómo reaccionarías?

- a) Mostrándole cada vez más mi disgusto.
- b) No les haría ningún caso.
- c) Desconcertándome cada vez más.
- d) Buscando la ocasión para aclarar las cosas.
- e) En eso no cedería nada.
- f) Con miedo a que tomen medidas drásticas.

35.- La relación con los profesores,

- a) La rehúyo.
- b) Me causa preocupación.
- c) Me pone nervioso.
- d) La soporto.
- e) La busco.
- f) La rechazo.

36.- Vas por la calle y, sin querer, tiras la compra de una señora que, inmediatamente, se queja a gritos. ¿Cómo reaccionarías?

- a) Contestándole en su mismo tono.
- b) Disculpándome y ayudándole a recogerla.
- c) Diciéndole que no es para tanto.
- d) Ayudándole de mala gana y diciéndole que se calle.
- e) Temiendo que alguien me conozca y lo diga a mi familia.
- f) Poniéndome colorado.

37.- Si vieras que no puedes alcanzar la carrera o profesión que más deseas, por razones insalvables, ¿qué actitud tomarías?

- a) Pensaría que mi vida no tiene sentido.
- b) Jamás me daría por vencido.
- c) Buscaría otras salidas.
- d) Me sentiría acomplexado.
- e) Me importaría muy poco.
- f) Estaría de mal genio.

38.- Imagínate que obtienes un premio en efectivo y tus padres te dicen que necesitan ese dinero, ¿cómo reaccionarías?

- a) Me pondría furioso.
- b) Lo daría de mala gana.
- c) Desconfiaría de sus verdaderas intenciones.
- d) Colaboraría, pues me hago cargo de la situación.
- e) Me negaría rotundamente.
- f) Me angustiaría, porque me estropearía mis planes.

39.- Un compañero rompe una mesa y le encubren los demás, por lo que les castigan a todos. ¿Cómo reaccionarías?

- a) Pensaría que siempre me toca perder.
- b) Pensaría en posibles repercusiones.
- c) Me pondría de mal humor.
- d) No haría problema del asunto.
- e) Aguantaría el castigo con naturalidad.
- f) Me opondría con protestas al castigo.

40.- Un compañero del grupo se aprovecha del trabajo que principalmente has hecho tú, presentándolo como propio al profesor. ¿Cómo reaccionarías?

- a) Le humillaría y le haría que se retractase.
- b) Buscaría la forma de ponerle en evidencia.
- c) Me negaría a hacer con él cualquier trabajo.
- d) Me enfadaría y le excluiría del grupo.
- e) Tendría un sentimiento de amargura.
- f) Pensaría que todos se aprovechan de mí.

41.- Cuando la suerte no te acompaña como a los demás, ¿qué sueles pensar?

- a) Que se me van a cerrar todas las puertas.
- b) Que tengo que luchar con más dureza.
- c) Que tengo que prepararme más para triunfar.
- d) Que esto sólo me ocurre a mí.
- e) Que todo tiene arreglo.
- f) Que hay mucha injusticia.

42.- Cuando se originan discusiones y riñas entre hermanos o primos, ¿cuál suele ser tu actitud?

- a) Enfadarme.
- b) Alejarme.
- c) Dudar.
- d) Calmar.
- e) Atacar.

f) Inquietarme.

43.- Los deberes que te mandan para casa, ¿cómo los juzgas?

- a) Inútiles, porque no logro hacerlos bien.
- b) Angustiosos.
- c) La causa más frecuente de mis enfados.
- d) Molestos.
- e) Provechoso.
- f) Un abuso.

44.- Estás viendo una película interesante y, a tu lado, una persona hace ruido y te molesta. ¿Cuál sería tu reacción?

- a) No aguantaría. Protestaría enérgicamente.
- b) Con naturalidad le diría que no moleste.
- c) Si pudiera, me cambiaría de lugar.
- d) Hablaría entre dientes para que me escuchara.
- e) Me apenaría de que hay gente que no piensa en los demás.
- f) Me pondría nervioso, pero no le diría nada.

45.- ¿Cómo ves tu futuro?

- a) Con cierta angustia.
- b) Sin ningún obstáculo.
- c) Prometedor.
- d) Negro.
- e) Es algo que no me preocupa.
- f) Cuando pienso en ello, me enfado.

46.- Estás viendo un programa de televisión que te interesa y uno de tus papás cambia de canal por idéntico motivo, ¿qué actitud tomarías?

- a) Marcharme a mi habitación y poner la radio a todo volumen.
- b) Soportar su programa para no armar líos.
- c) Sentirme poco querido.
- d) Exponerle las razones de mi interés.
- e) Marcharme dando un portazo.
- f) Pensar que no me quiere dejar en paz.

47.- La disciplina que se exige en tu escuela te parece...

- a) Algo que no me atrevo a juzgar.
- b) Algo que me tomo muy en serio.
- c) Algo insoportable.
- d) Una pesadez.
- e) Normal.

f) Un ataque contra mi libertad.

48.- Si tu grupo decide un plan que no te gusta, ¿qué harías?

- a) Buscar la forma de que se sometan a mi plan.
- b) Adaptarme a la mayoría.
- c) Hacerlo, sin ganas.
- d) Mostrarles mi enfado.
- e) Temer que esto no va a tener buen fin.
- f) Dolerme de que nunca tienen en cuenta mis ideas.