

ORIENTACIONES PARA FAMILIAS DE ALUMNOS/AS CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

MERCÈ MARTÍNEZ I TORRES¹

I JORNADAS DE PADRES DE ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES

MURCIA, 24 mayo de 2008

¿Por qué ser diferente – y, hay mil razones que nos hacen a unos diferentes de otros – implica necesariamente conflictos? ¿Por qué tenemos una necesidad –urgente- de clasificar, etiquetar y proporcionar alguna fórmula que minimice la diferencia, que evite el conflicto, que justifique, que tranquilice? Tal como intentaré explicarles porqué somos seres humanos, con una historia y una cultura determinada, con creencias y prejuicios, con lagunas de información, influenciables, falibles ...y a pesar de todo curiosos, comprensivos, con capacidad para aprender y cambiar.

Uno de los problemas que me preocupa desde que empezamos a trabajar con chicos y chicas de altas capacidades ha sido la dificultad de modificar tanto los estereotipos con los que vienen las familias, muchas veces propiciados por los medios de comunicación y algunas por profesionales poco escrupulosos; como los prejuicios de los profesionales de la educación debidos a una visión sesgada o parcial de lo que es la superdotación y el talento. Como expondré más adelante no son debidos a la mala fe o a la carencia de recursos personales; a menudo, son una defensa o un recurso ante aquello que nos inquieta o desconocemos. Sin duda, hay otros aspectos que fomentan la desinformación y la inquietud en esta área de intervención, destaco en este momento la convivencia de modelos sobre el tema claramente contradictorios. Podría citarles unas cuantas publicaciones en castellano, el tema suscita interés y han empezado a multiplicarse, en las que podemos tras una lectura atenta encontrar claras contradicciones, incluso entre el modelo que afirman defender y las conclusiones o las aplicaciones prácticas que proponen.

Como decía, uno de los factores que influyen notablemente en la formación de estereotipos sociales es la información inadecuada que llega principalmente a través de los medios de comunicación. Estos pueden llegar a constituir un determinante esencial de las actitudes de la familia y del profesional de la educación ya que refuerzan los prejuicios débiles, sobre todo si no disponen de otras fuentes de información para contrastar y conformar una actitud diferente (Six, 1985). Este prejuicio se convierte en estereotipo en el momento en que se ve mínimamente confirmado y arraiga como una pauta rígida explicativa de la realidad. Por otro lado, han sido y son frecuentes los abordajes -supuestamente científicos- que plantean la excepcionalidad intelectual desde una perspectiva "casi mágica": los dones, las virtudes, incluso la propia creatividad (entendida como un rasgo de personalidad) han sido términos influidos por esta semántica de algo especial, insondable y misterioso que facilita los rendimientos excepcionales. Algunos pensamos que no es así (Castelló y Martínez, 1999). También desde el abordaje fenomenológico se ha puesto cierta componente mágica en esta temática: si lo dicen los tests es "verdad", confundiendo el instrumento de medida con aquello que pretendemos medir. Esta explicación, también es limitada ya que disponemos de

¹ Profesora titular del Departamento de Psicología Básica. Universidad de Barcelona. E-mail: mercematinez@ub.edu

marcos de referencia sobre el funcionamiento cognitivo o sobre la intervención psicoeducativa más útiles y explicativos.

Como profesionales debemos aspirar a proporcionar una educación adecuada a las capacidades y características de cada alumno. Todo diagnóstico, toda orientación o toda intervención debe ir dirigida a obtener este fin, como padres hemos de velar para que esto suceda de este modo.

En trabajos anteriores hemos analizado estereotipos y prejuicios respecto de la superdotación, en tanto que son formas de pensamiento que dificultan la comprensión del hijo/a o alumno/a en sí mismos (Martínez, 1998, 1999). Una vez "etiquetados" y, desgraciadamente, no siempre bien etiquetados, quienes rodean al alumno con altas capacidades le atribuyen un conjunto de características y problemáticas asociadas al estereotipo que previamente tienen sobre que es un "superdotado" (Martínez y Castiglione, 1998; Castelló y Martínez, 1999). Muchos de Uds. deben conocer el efecto Rosenthal, la profecía auto cumplida, en forma resumida podría explicarse del siguiente modo: las expectativas suelen tener consecuencias en la conducta del otro ya que tiende a comportarse tal como esperan que se comporte y no tal como realmente es (Rogers, 1982).

Analizar, categorizar los tipos de estereotipos o prejuicios ampliamente extendidos sobre la sobredotación y el talento no nos ha proporcionado demasiadas herramientas que permitan promover un cambio conceptual, cuanto menos, entre los profesionales de la educación. "Desmitificar" ideas arraigadas en una cultura, más sentidas que pensadas, precisa de algo más que una buena argumentación. Hablamos de cambiar creencias y actitudes más que de cambiar pensamientos. Creencias fácilmente confirmadas, a través de un caso aislado, de un artículo de prensa sensacionalista, o de una opinión supuestamente cualificada.

Intentaré exponer en este trabajo tres temáticas íntimamente ligadas:

- Prejuicios y estereotipos sobre la excepcionalidad
- Familia y excepcionalidad intelectual
- ¿Qué podemos hacer? Colaboración familia-instituciones

Por fortuna, a este encuentro asisten tanto padres como madres, todos interesados en "saber más", en informarse y formarse, espero que entre todos rompamos algunos estereotipos y podamos colaborar para que el alumnado con altas capacidades disponga de los recursos educativos que precisa.

Tal vez, puede sorprender un apartado que revisa aquello que critica, es decir, los juicios parciales o previos (prejuicios) o las ideas preconcebidas y ancladas en nuestro marco sociocultural (estereotipos) sobre la excepcionalidad intelectual. Pero, como se ha dicho anteriormente, incluso en el ámbito profesional conviven los modelos cognitivistas actuales con los modelos psicométricos de los años 20 (Castelló, 2001; Castelló y Martínez, 1999). Esto, conjuntamente con campañas alarmistas en los medios de comunicación, en algunos casos con claros intereses económicos, ha llevado a la consolidación de estereotipos que poco tienen que ver con el conjunto de sujetos excepcionales (Martínez y Castiglione, 1998; 2002).

La realidad es que cada niño excepcionalmente dotado tiene un perfil distinto, de hecho nos encontramos con la misma diversidad que podríamos encontrar ante una persona clasificada como "normal". En trabajos anteriores (Martínez y Castelló, 2004) hemos agrupado algunos de estos perfiles, con características similares a nivel de competencias y necesidades educativas, e incluso al nivel de problemáticas que podrían aparecer excepcionalmente, si no se produce una intervención adecuada. Algunas "justificaciones" de estas ideas preconcebidas presentan tras un análisis minucioso, al menos dos errores de base: indeterminación en la identificación del tipo de excepcionalidad (todos son superdotados) y muestras con un claro sesgo, ya sea por la selección de las mismas, ya sea por el ámbito restringido donde se lleva a cabo el estudio.

Intentaremos mostrar -agrupando las ideas más frecuentes en categorías- como en la mayoría de los casos en una misma categoría se dan ideas totalmente opuestas; bien porque responden a casos individuales a partir de los cuales se ha generalizado, bien porque corresponden a algunas categorías de excepcionalidad o talento. Estas ideas han sido recogidas directamente de la prensa, los padres, los profesionales de la educación. En ningún caso son útiles o aplicables a la totalidad de sujetos excepcionalmente dotados.

Voy a pedirles, antes de seguir hablando sobre el tema, que rellenen los cuestionarios que aparecen en el documento como anexo 1 a la conferencia. Respondan lo más sinceramente posible lo que piensan y lo que sienten. Las respuestas son para Uds. mismos. Cuando termine esta experiencia vuelvan a pensar sus respuestas. ¿Cuáles cambiarían? ¿Cuáles se resisten a cambiar? ¿Por qué?

Prejuicios generales (anexo 1, preguntas 1, 20, 21)

- Pueden hacerse genios, sólo hace falta entrenarlos
- No hay superdotados, hay niños sobre estimulados
- La inteligencia es un don (un hecho al azar, una gracia divina)
- La inteligencia es hereditaria (de tal palo tal astilla)
- Claramente la inteligencia depende de la raza, el sexo, la clase social, etc.
- Es fácil detectar superdotados (ya se les nota desde pequeños)
- Patosos, débiles y enfermizos, poco hábiles en actividades deportivas, etc.

Herencia vs. Aprendizaje:

- En algunos casos se niega completamente el importante componente genético que configura la dotación intelectual y se prioriza el aprendizaje.
- En otros se muestra un claro desconocimiento de la naturaleza de este componente genético.
- En las teorías actuales sobre el procesamiento de la información se establece claramente la diferencia entre dos tipos de operaciones: microprocesos (capacidades) y macroprocesos (habilidades y estrategias). Los primeros, desde un punto de vista funcional, son operaciones cognitivas elementales, mientras que los segundos agrupan microprocesos conformando operaciones complejas. Los microprocesos dependen claramente de la herencia genética, mientras que los macroprocesos están fuertemente influenciados por la interacción con el medio (Castelló, 1994; 2001).

Género, Raza, Clase Social:

- Se han generalizado los resultados obtenidos por algunos estudios psicométricos, sin valorar el sesgo de las muestras y los componentes culturales que saturan los ítems del test empleado.
- Mujeres y hombres, presentan algunas diferencias en determinadas escalas de razonamiento, pero globalmente no hay diferencias respecto de la proporción teórica de alumnos excepcionales (chicos y chicas) que podremos identificar. Las desproporciones observadas dependen más de las medidas y de las formas de identificación que de la realidad. La progresiva incorporación de las niñas y jóvenes a la educación hace que cada vez estén más igualadas las proporciones, especialmente, en la enseñanza superior. El rendimiento académico es mejor en general en chicas que en chicos, aunque éstas para no perder su estatus social (valoran más su integración al grupo de pares) prefieren no destacar en exceso del resto de compañeros y compañeras.
- Lo mismo podríamos argumentar de variables como la raza o la clase social, aunque estos factores pueden en algunos casos ser una seria dificultad para el desarrollo de las habilidades cognitivas (macroprocesos).

Detección temprana:

- La excepcionalidad intelectual "no es fácil" de identificar. Ni padres, ni maestros suelen ser buenos identificadores de superdotados. En todo caso la detección mejora si está guiada por un cuestionario de observación de conductas. Es más fácil identificar niños precoces o talentos académicos por sus conductas y alto rendimiento escolar; en el resto de casos de excepcionalidad hace falta una evaluación precisa de las capacidades intelectuales para determinar el perfil del alumno.
- No todos los superdotados pueden detectarse precozmente, algunos muestran y desarrollan sus capacidades más tarde. Y algunos que se adelantan al desarrollo de sus compañeros (precoces) e incluso se les etiqueta de superdotados o prodigio, más tarde se nivelan con la media (Felman & Goldsmith, 1986).

Salud, aspecto físico, actividades deportivas:

- Las investigaciones longitudinales realizadas por Terman en USA o García Yagüe (en Hume, 2000), continuadas por sus colaboradores, demostraron que los alumnos con una inteligencia por encima de la media no son especialmente débiles, por el contrario gozan de buena salud y no responden al estereotipo de "esmirriado y enfermizo" con el que a veces se les describe.
- Así pues, el aspecto físico no correlaciona con las capacidades intelectuales; aunque en muchos casos la motivación hacia actividades físicas y deportivas deberá ser estimulada para que el alumno consiga un desarrollo armónico. Asimismo, los talentos deportivos se caracterizan por su excepcionalidad o dominio de actividades físicas (danza, deportes, etc.).

El etcétera del final implica que el listado no es exhaustivo, el lector probablemente podrá añadir nuevas ideas parciales o erróneas que deberán valorarse en el momento de hacer una "devolución" como conceptos a modificar en los medios familiar y escolar.

Competencia socio-afectiva (anexo 1, preguntas 2, 4 a 10)

- Alta capacidad de liderazgo, buena adaptación social
- Incapacidad de relacionarse con sus pares de edad
- Problemas de comunicación y sociabilidad
- Problemas en las relaciones profesor-alumno
- Sólo se relaciona con personas de más edad
- Solitario, introvertido, extraño
- Problemas emocionales y de adaptación: son hipersensibles
- Más incidencia que en los grupos normativos de patologías mentales

ACLARANDO IDEAS

Como se ha señalado anteriormente, podemos encontrar en las áreas de personalidad y sociabilidad tanta variación en los alumnos excepcionales como en el resto de la población. Además de las características propias del tipo de excepcionalidad, muchos factores tanto internos (estructura de la personalidad) como externos (influencias del medio familiar, escolar y social) pueden incidir en la forma como manifiestan sus emociones o se relacionan con los demás.

Dado que algunas de las ideas que aparecen en la tabla superior pueden ser ciertas, respecto de algún tipo de excepcionalidad intelectual, aunque no para el conjunto del alumnado de altas capacidades, hacemos un alto para introducir algunos de los criterios que utilizamos para distinguir distintos tipos de excepcionalidad intelectual (Castelló y Martínez, 1999)

Cuando hablamos de rasgos intelectuales, desde una visión cognitivista, no sólo hablamos de capacidades intelectuales sino también de cómo se gestionan estas capacidades. Por ejemplo, la elevada capacidad del superdotado se manifiesta en todos los recursos intelectuales: Además de esta buena capacidad en cualquier ámbito específico hay que añadir un elemento esencialmente cualitativo: la acción combinada de los recursos le permite una resolución eficaz de cualquier tipo de problema (Castelló, 1995).

Aún con el riesgo de simplificación que implica una traducción a la terminología clásica – psicométrica - de las capacidades cognitivas que deben ser evaluadas, proponemos la siguiente tabla (ver tabla 1) de aptitudes cognitivas y configuraciones intelectuales para el superdotado y los tipos de talento más habituales. Los valores indican el centil mínimo para cada aptitud. Las casillas en blanco corresponden a factores no definitorios, por tanto, pueden presentar cualquier valor, incluso por debajo de la media.

Han quedado fuera de esta tabla dos tipos de talentos que sí consideraremos en las fichas, ya que su área de talento no se ha considerado hasta el momento relacionada con las habilidades cognitivas. El talento social, con recursos en el área de la comunicación, la empatía y el liderazgo; y, el talento deportivo, con recursos de gestión de su motricidad. De todos modos, un deportista excepcional no puede carecer de recursos intelectuales, especialmente relacionados con la gestión perceptual (habilidad viso-motora) y la aptitud espacial; y, en el caso de los deportes de equipo, también requiere de ciertas habilidades sociales para coordinarse con su grupo y ejercer en algunos casos funciones de liderazgo.

Aptitudes intelectuales consideradas:

Macroprocesos

- | | | |
|--------------------------|-------------------------|-------------------------|
| ■ C Creatividad | pensamiento divergente | independientes de campo |
| ■ RL Razonamiento Lógico | pensamiento convergente | dependientes de campo |

Motores de gestión

- GP Gestión Perceptual -> Recursos perceptuales (auditivo y especialmente visual) + organización y forma de utilizar estos recursos. Básicamente se refiere a los procesos de entrada de información. Influye también la atención selectiva
- GM Gestión de memoria -> Organización de los distintos almacenes de memoria. Tres operaciones a considerar: codificación, almacenamiento y recuperación.

Pueden aplicarse a contenidos diferentes

- RV Razonamiento verbal
 - -> Uso de recursos lingüísticos (comprensión y producción) + capacidad de organizar y utilizar estos recursos.
- RM Razonamiento matemático
 - -> buena comprensión de conceptos matemáticos + capacidad para aplicar conceptos matemáticos a la resolución de problemas
- AE Aptitud espacial
 - -> buena comprensión del material figurativo + capacidad para manipular y procesar material figurativo.

Tabla 1. Perfiles de excepcionalidad intelectual

| | C | RL | GP | GM | RV | RM | AE |
|--------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|
| Superdotado/a | 75 | 75 | 75 | 75 | 75 | 75 | 75 |
| Talento académico | | 80 | | 80 | 80 | | |
| Talento artístico ² | 80 | | 80 | | | | 80 |
| Talento matemático | | | | | | 95 | |
| Talento verbal | | | | | 95 | | |
| Talento lógico | | 95 | | | | | |
| Talento creativo | 95 | | | | | | |

Matizaciones en función del tipo de excepcionalidad intelectual:

De todos modos, aunque no podemos generalizar para todo el grupo de sujetos excepcionales características emocionales y sociales, si que podemos matizar alguna de las afirmaciones presentadas en función del tipo de excepcionalidad intelectual:

- Superdotados, talentos verbales, talentos artísticos, talentos creativos y talentos sociales no suelen presentar excesivos problemas de relación con sus compañeros.
- Los talentos sociales son aquellos que por sus características pueden llegar a ser "líderes" del grupo y, en alguna ocasión, ya que sus recursos lo permiten también los superdotados pueden liderar al grupo en alguna tarea concreta pero no es corriente que les interese hacerlo.
- Los talentos lógicos, académicos, matemáticos y los niños precoces son los que pueden presentar más problemas de comunicación e interacción con los demás. En algunos casos por el tipo de razonamiento poco flexible y, por tanto, poco adaptativo para las situaciones sociales; por su vocabulario, excesivamente técnico y elaborado, por tanto poco útil a nivel comunicativo; o bien, por sus intereses, excesivamente alejados o poco corrientes entre sus compañeros (Martínez, 1995).
- En el caso de los talentos académicos y de los alumnos precoces, la valoración excesiva por parte del adulto de sus resultados académicos o su "precocidad" puede conducirlos a una excesiva estima de sí mismos; autovaloración que puede hacerlos engreídos e intransigentes con los demás.
- En el caso de los niños precoces la autoestima puede caer drásticamente al final de su maduración intelectual, provocando en este caso un conflicto interno en el que será necesario intervenir.
- Los sujetos excepcionales que en algunas ocasiones pueden presentar comportamientos atípicos que los oponen a los adultos son aquellos que en su perfil presentan un alto nivel de creatividad, ya que su originalidad a menudo no es comprendida ni aceptada socialmente.

² Este sería el perfil de un talento artístico orientado hacia las artes plásticas, podríamos encontrar otras configuraciones, por ejemplo, si estuviera orientado hacia la escritura (C (80) + RV (80) y un RL cuanto menos medio-alto)

Finalmente, los estudios que correlacionan inteligencia con personalidad o ciertas patologías mentales no han obtenido evidencias ciertas de este tipo de relaciones. Diferentes estudios han comprobado que la incidencia de patologías mentales en sujetos de altas capacidades es similar a la del resto de la población.

Competencia escolar (anexo 1, preguntas 3, 12 a 15)

- Alto rendimiento académico
- Fracaso escolar
- Igual rendimiento en todas las materias
- Sólo rinde en aquello que le gusta (es vago y caprichoso)
- Motivación intrínseca para el aprendizaje
- Desmotivación - aburrimiento crónico

ACLARANDO IDEAS

Matizaciones en función del tipo de excepcionalidad intelectual:

- Sólo podemos esperar un alto rendimiento académico en alumnos con un perfil de "talento académico" o en alumnos "precoces" en sus primeros años de desarrollo cognoscitivo. Son asimismo, este tipo de alumnos los que pueden "desmotivarse" y, por tanto, presentar una bajada en su rendimiento académico. Se aburren porque sus conocimientos y ritmo de aprendizaje más rápido les hacen estar más avanzados -a nivel curricular- que sus compañeros de curso. La desmotivación, la falta de hábitos de estudio o en el caso de los alumnos precoces la igualación de competencias intelectuales a sus compañeros pueden conducir no sólo al descenso del rendimiento académico sino al fracaso escolar.
- Los alumnos superdotados no necesariamente tienen que obtener notas excepcionales (de hecho no es lo más frecuente), ni exactamente el mismo rendimiento en todas las materias ya que pueden estar más motivados hacia algún campo específico. Pero no suelen presentar problemas escolares, ni de bajo rendimiento, ni de desmotivación. Se adaptan bien al medio y buscan el estímulo intelectual fuera del aula, si la escuela no satisface sus necesidades de aprendizaje.
- Los diferentes tipos de talento presentarán rendimientos desiguales en función de las áreas que dominan (alto rendimiento) y las que no dominan (rendimiento discreto o bajo).
- Uno de los tipos de talento que puede presentar más problemas en la adquisición de aprendizajes - desde el punto de vista formal- y, por tanto, fracaso escolar es el "talento creativo"; ya que el modo en que procesa la información o las conclusiones a las que puede llegar (productos) no son excesivamente adaptativos al modelo escolar occidental que prioriza el razonamiento lógico y la memorización a la innovación.
- Por supuesto, el alumnado de altas capacidades puede presentar, al igual que el resto de alumnado, problemáticas específicas que dificulten su rendimiento académico, revisar en este el capítulo "Altas capacidades y dificultades de aprendizaje" en Artiles et al. (2002).

Intervención (anexo 1, preguntas de 16 a 19)

- No hace falta ninguna intervención ya que son muy inteligentes
- Situarlos con sus pares de edad mental es suficiente
- Hay que exigirles más rendimiento en todas las áreas del currículum
- Hay que frenarlos para que sean igual que los demás y no tengan problemas
- No hay que forzarlos en nada, han de tener tiempo para desarrollar sus inquietudes
- Lo mejor es hacer escuelas de superdotados, así no tendrán problemas de adaptación o autoestima
- Todos los niños superdotados necesitan algún tipo de apoyo psicológico y pedagógico
- Hay que hiper-estimularlo para que no pierda sus capacidades

ACLARANDO IDEAS

Aunque no introduciremos aquí un capítulo sobre intervención educativa, pensamos que vale la pena comentar las implicaciones de las ideas mencionadas más arriba:

- Los polos extremos se sitúan entre "no hace falta ninguna intervención", es decir, si son más inteligentes y tienen más recursos no necesitan ningún soporte; y, en el otro extremo, la vertiente que problematiza (casi como un estigma) la excepcionalidad como si fuera más una patología que una característica del desarrollo intelectual del alumno. Ambos extremos son poco aceptables y peligrosos.
- La primera postura, limita un derecho básico del alumno: desarrollarse en función de sus características y necesidades educativas, es decir, tener una educación que maximice sus recursos intelectuales y humanos.
- La segunda postura, porque crea una angustia innecesaria en padres, educadores y en el propio niño, ya que acaban pensando que el hecho de "ser diferente" es un problema que debe solucionarse por vías terapéuticas y extraescolares; y, no como sería más lógico, a través de la adaptación curricular.
- Por otro lado, la elección del tipo de intervención educativa (aceleración, agrupamiento parcial, enriquecimiento, etc.) dependerá de las características del niño (tipo de excepcionalidad intelectual, madurez emocional, adaptación social, etc.).
- En ningún caso frenar o hiperestimular son soluciones válidas de intervención. Ni tampoco priorizar el desarrollo intelectual al desarrollo emocional, social o físico; aspecto que debe quedar claro tanto a la familia como al educador.

No es posible en este espacio explicar con detalle todos los estereotipos sobre los superdotados y talentosos, ni tampoco aportar todas las investigaciones que han ido ayudándonos, a través del estudio longitudinal de muestras de superdotados, a desmontar algunos de los mitos relacionados con el talento.

Pensamos que en este punto sería bueno reflexionar sobre el por qué se forman y se mantienen, lo haremos abordando un tema interesantes, nuestro propio funcionamiento como seres humanos.

A menudo, cuando identificamos las cualidades cognoscitivas del ser humano, damos excesiva importancia a formas de razonamiento que podríamos cualificar de lógicas y conscientes. Pero en cualquier proceso de solución de problemas o de toma de decisiones intervienen además de conocimientos y razonamiento lógico, prejuicios, actitudes, valores, creencias y emociones –no siempre conscientes- que modifican nuestra percepción del entorno físico y social y, por tanto, nuestras ideas y decisiones.

La Psicología Social ha estudiado con detalle este tipo de procesos que influyen notablemente en nuestro comportamiento (Doise, Deschamps y Mugny, 1985). Hemos de entender que los procesos de atribución y de categorización que se hallan tras el prejuicio o la actitud son una forma natural de simplificar un entorno complejo y, a menudo, incomprensible. También, ya que hemos hablado de componentes emocionales, la racionalización que podemos elaborar “a posteriori” para justificar una determinada actitud o comportamiento hacia algo o alguien, nacen como recurso a la ansiedad que provoca lo desconocido o, simplemente, como control de impulsos internos que son inaceptables como la agresividad o la envidia.

Es interesante la distinción que hace Wrench (1971) entre distintos términos que vamos a manejar en este trabajo: *“Para los fines del análisis es posible considerar que las ideas de las personas se componen de creencias y sentimientos. Una creencia es una predicción sobre la naturaleza del mundo real. Un sentimiento, por el contrario, es una sensación positiva o negativa respecto de algo. Aunque de este modo es posible efectuar una distinción entre creencias y sentimientos, en realidad la mayor parte de nuestras ideas se compone de ambos elementos. Normalmente, no reaccionamos ante el mundo en términos de creencias y sentimientos puros, sino en términos de opiniones, actitudes y valores, en los cuales nuestras creencias y sentimientos se hallan inextricablemente asociados. Tampoco difieren entre sí las opiniones, actitudes y valores en cuanto a su clase. Todos constituyen formulaciones valorativas cuya única diferencia radica en el grado de significación general para el individuo.”* (pág. 220). Los valores suelen compartirse con el grupo sociocultural al cual pertenecemos, por tanto, no suelen contrastarse a menos que aparezca otro grupo con valores y actitudes distintos de los nuestros. Actitudes y valores son un aspecto importante en la formación de prejuicios que no sólo pueden causar una determinada conducta (por ejemplo, discriminatoria) sino que también son “racionalizadas” para justificarla.

Centrándonos en el tema de las altas capacidades encontramos, a menudo, que tanto padres como profesionales centran sus razonamientos en ideas claramente estereotipadas o en prejuicios, conformando una determinada actitud ante el tema. **Una particularidad de la excepcionalidad intelectual es que provoca sentimientos contrapuestos: por un lado, de admiración y orgullo; y, por otro, de envidia y temor.** Como decíamos, la necesidad de categorizar una conducta que sobresale de la norma puede llevar a juicios precipitados carentes de premisas sólidas (prejuicios).

Veamos algunas de las características de prejuicios y, consecuentemente, valores y actitudes:

- Pueden explicarse a partir de procesos específicos de elaboración de la información cognitiva. Por ejemplo, la generalización o acentuación excesiva, cuando consideramos las características de un objeto concreto como comunes a todos los objetos de su categoría (Razonamiento del tipo: A. Juan es superdotado. B. Juan tiene problemas emocionales. C. Todos los superdotados tienen problemas emocionales).
- Pueden llegar a dirigir los procesos cognitivos del individuo, es decir, los prejuicios pueden llegar a modificar la conducta del sujeto prejuzgado y, de esta forma, ser confirmados. Profecía autocumplida (Harris y Rosenthal, 1985). Por ejemplo, se hizo un experimento en el cual se informó a los profesores, sobre la capacidad de aprendizaje e

inteligencia de sus alumnos. La calificación del alumno se asignó al azar, sin haber hecho ninguna prueba previa. Al cabo de algunos meses, se pudo comprobar que las expectativas positivas o negativas del profesorado habían influido en el rendimiento escolar. Los alumnos "supuestamente" más competentes aumentaron sus calificaciones escolares; mientras que los "supuestamente" menos competentes bajaron en su rendimiento y motivación. Se les pasaron pruebas de C.I. y se comprobó que no había diferencias reales entre ambos grupos de estudiantes. La única diferencia eran las expectativas de los profesores (Rosenthal y Jacobson, 1986).

- Se adquieren a partir de experiencias indirectas, a partir de la influencia socializadora del entorno social (familia, escuela, compañeros, medios de comunicación). Son los llamados procesos de categorización o de formación de estereotipos sociales (Doise, Deschamps y Mugny, 1985). La categorización es un proceso psicológico con el que explicamos la organización que el sujeto hace del mundo físico y social. **El proceso de diferenciación categorial es un proceso psicosociológico que explica como los comportamientos, valoraciones y representaciones de los individuos vienen condicionados por sus pertenencias a diferentes grupos y las relaciones que entre ellos se establecen.**

Véase por ejemplo esta noticia reciente. ¿Cómo cambiar si estas noticias aparecen constantemente? ¿No es este el criterio socialmente aceptado?

metro directe. lunes 16 octubre 2006

LOS EXPERTOS recomiendan a los padres que sometan a sus hijos a los tests de superdotación.

Estos chicos se sienten como bichos raros; son frágiles emocionalmente y necesitan sentirse queridos

la importancia de que las clases se adapten a ellos. "No podemos someterles a programas de estudios estándar ni tampoco se les debe separar del grupo",

MÁS CAPACIDAD

130 es el coeficiente intelectual a partir del cual se considera que un niño es un superdotado.

que para ellos es un problema y un engorro. De hecho, señala que del total de superdotados, sólo está identificado el 0,6%. "Las cifras oficiales son estadísticas de los que se supone que hay", aclara. Así, añade que hay niños que puede que no aprove-

toma como referencia las del Ministerio de Educación), hay 1,3 alumnos superdotados por aula en la primaria y 1,5 en la secundaria. De ahí

randés apuesta por adaptar los currículos a la diversidad de las aulas.

Pero hay un problema: "Los colegios y los profesores aún no están preparados para ello", afirma. Incluso señala que en ocasiones los centros ocultan la existencia de este tipo de alumnos, por-

- Uno de los procesos de formación de prejuicios está relacionado con la necesidad de organizar y comprender las situaciones de la vida cotidiana. Este proceso se explica desde el ámbito de la atribución. En las teorías sobre la atribución se parte de tres supuestos: a) estamos motivados para buscar información que nos permita hacer atribuciones sobre causas y efectos (solemos preguntarnos por las causas de nuestras acciones y las de los otros); b) la asignación de causas sigue ciertas reglas o principios; y, c) la atribución de

causas influye en nuestras acciones posteriores. Por ejemplo, observar que dos cosas suceden al mismo tiempo (covariación) sería uno de los principios fundamentales, pero, generalmente los sucesos pueden tener varias causas o explicaciones y los sujetos aplican esquemas causales. Estos son conjuntos de creencias, esquemas o ideas explicativas de "qué causas producen determinados efectos". **Los esquemas causales: reflejan nuestras ideas sobre la realidad, implican un marco de referencia para interpretar la realidad, proporcionan estructura cuando la información es ambigua o parcial.** Por ejemplo, podemos deducir que los helados nos sientan mal, ya que la última vez que comimos un helado tuvimos un malestar intestinal. Comer helado se asocia como causa de malestar intestinal, es decir ambas cosas suceden casi al mismo tiempo. En realidad era el inicio de una gripe intestinal. La causa real no fue que comiésemos helado, pero vamos a estar bastante tiempo sin comer helado (este fenómeno se llama aversión condicionada al sabor) ya que tememos que nos produzca malestar.

Tienen como principales funciones:

- **la función de adaptación**, los seres humanos procuran maximizar las recompensas y minimizar las penalizaciones, por lo tanto desarrollan actitudes que los ayudan a cumplir con ese objetivo;
- **la función de defensa del yo**, ciertas actitudes sirven para protegernos, actúan como un mecanismo de defensa evitándonos sensaciones desagradables como la ansiedad o el dolor (por ejemplo, uno de estos mecanismos es la proyección: atribuimos a otros ciertos rasgos nuestros que consideramos inaceptables y al hacerlo así nos disociamos de tales rasgos);
- **la función de expresión de valores**, estas actitudes nos ayudan a dar expresión positiva a nuestros valores centrales y del tipo de persona que imaginamos ser; refuerzan nuestro sentimiento de autorrealización y de pertenencia al grupo;
- **la función de conocimiento**, en la vida procuramos alcanzar cierto grado de orden, claridad en nuestro marco personal de referencia, buscamos comprender los acontecimientos que nos afectan y conferirles sentido. Las actitudes nos ayudan al suministrarnos patrones de evaluación, mientras que los estereotipos nos brindan orden y claridad respecto de las complejas y desconcertantes cuestiones que obedecen a las diferencias humanas.

Son difíciles de cambiar, debemos tener en cuenta que los prejuicios son continuamente reforzados por los individuos del grupo y por el medio socio-cultural. Es importante tener en cuenta que el prejuicio y la actitud tienen una base afectiva que nos lleva a reaccionar emocionalmente cuando nos vemos amenazados por una contradicción; por lo tanto, el prejuicio no se puede discutir ni rectificar sin una resistencia emocional.

Así pues, si consideramos la necesidad de conocer, dar explicación y controlar todo aquello que nos rodea como algo inherente al género humano, entenderemos, en el tema que abordamos, que la evolución histórica de lo atribuible a la inteligencia excepcional y a la persona que posee dicha característica se ha ido transformando en su apariencia, pero el contenido simbólico permanece en gran medida inmodificado. Podríamos señalar para concluir este apartado, los siguientes aspectos:

- En primer lugar, hay que considerar que la inteligencia, como cualidad, no es un elemento neutro en nuestra cultura. Una amplia gama de insultos se refiere a la falta de inteligencia, por tanto, es una cualidad deseable. Tal como apunta Castelló (2001) se ha mantenido el término inteligencia "borroso" porque socialmente es deseable que no sea algo perfectamente delimitado, si lo fuese quedarían fuera

de la categoría muchas personas. También es por esto que se otorga la cualidad de inteligente en numerosos ámbitos, últimamente, por ejemplo se ha reivindicado la inteligencia emocional. Por tanto, cuando un término se mantiene borroso pueden añadirse o quitarse partes de significado, sin por ello alterar el concepto, puede actuarse aplicándose “ad hoc” a conveniencia de la situación. La función es tranquilizadora, aplaca la idea de que aclarar términos –cargados socioemocionalmente- comporta un desequilibrio cognitivo, por tanto, un esfuerzo intelectual con resultados desconocidos.

- En segundo lugar, a pesar de la extensión del término a múltiples cualidades, nuestra cultura valora sobremedida un tipo de inteligencia que correlaciona con el talento académico. Es decir, razonamiento lógico y matemático, memoria y aptitud verbal. Podemos encontrar orígenes distintos para cada una de estas habilidades, pero sin duda, la filosofía griega es el punto de partida de valoración del razonamiento lógico y matemático. La memoria tiene antecedentes más remotos, ya que sólo ésta asegura la pervivencia del mito en las culturas sin escritura. Por otro lado, las cualidades que componen el talento académico son “más fácilmente” asimilables por la sociedad.
- En tercer lugar, la sociedad occidental siempre ha establecido cuáles eran los criterios válidos (“legales”) para acceder al conocimiento. Cualquier persona que es capaz de acceder por sí misma al conocimiento, saltando las normas preestablecidas, suele ser castigada por el sistema. Podríamos multiplicar los ejemplos, como los procesos de la Inquisición contra Galileo o Servet. Actualmente, sigue siendo especialmente castigado el pensamiento crítico (autónomo) y el pensamiento creativo. La curiosidad y la capacidad de explorar lejos de ser una cualidad se consideran en el ámbito popular una tendencia peligrosa (“la curiosidad mató al gato”).
- En cuarto lugar, el “descubrir” a una serie de sujetos que son difíciles de clasificar genera: por un lado, el temor a que no entren en una clasificación “estándar” y, por lo tanto, no sean “fácilmente identificables” (controlables); y, por otro, el deseo a disponer de aquellos atributos “borrosos”, a los que generalmente se les otorga un poder superior.
- Por último, como derivación del punto anterior (relación deseo-temor) observamos que la inteligencia superior (don) debe tener una contrapartida negativa como rasgo (punto débil), por ejemplo, en su estructura física o emocional (de constitución frágil o emocionalmente desequilibrado), o como conducta anticipada: “dará problemas en el aula”. Tal vez, en este sentido encontremos un antecedente en el arquetipo del héroe incorpora una serie de cualidades excepcionales pero algún defecto que lo hace vulnerable. También aparecen “las pruebas” como inevitable salida a la utilización de los dones del héroe. Es decir, las cualidades otorgadas deben utilizarse para “el bien de la humanidad” y no para beneficio propio, añadiendo una “carga moral” al “don” recibido.

Es frecuente que los padres cuando descubren o son informados sobre las características diferenciales de sus hijos se sientan preocupados o confusos ¿Cómo podemos ayudar a la familia para que supere su preocupación, su confusión? Aunque no puedo extenderme intentaré señalar cuales son algunos de los problemas que hemos detectado y algunas formas de superar estos problemas.

- Cuando hemos de orientar a una familia hacia un tipo de intervención específica, porque su hijo es superdotado o talentoso, debemos plantearnos varias cuestiones previas:
- qué información tiene o requiere la familia sobre las características y las alternativas de atención al superdotado, en general, y sobre las capacidades y necesidades de su hijo en concreto.
- qué dinámica familiar detectamos respecto de: asignación de roles, modelo de autoridad, transmisión de hábitos, normas y conocimientos, etc.
- características de la familia respecto de su grupo social de pertenencia: clase social, nivel cultural, etc.
- cómo afecta a la dinámica familiar la identificación de uno de sus hijos como superdotado.
- cual es el proceso a través del que la familia llega a la orientación.
- que tipo de intervención requiere la familia en función de sus recursos intra y extrafamiliares.

Si bien el tema de la educación familiar, y las relaciones entre familia y escuela han sido ampliamente estudiados desde diversas perspectivas, son escasos los artículos y libros publicados en el éste ámbito dentro de la educación del superdotado y el talentoso. La mayoría de estudios hasta hace unos pocos años provenían del ámbito de la psicología clínica, por lo cual, existía un claro sesgo respecto de las muestras de familias representadas, ya que un amplio porcentaje correspondían a familias problemáticas y/o con hijos superdotados con problemas asociados (Keirouz, 1990, para una revisión). Es de destacar que más recientemente se han realizado algunos estudios comparando algunas características de las familias con hijos superdotados y con hijos normales, que asisten a los mismos centros escolares o a través de encuestas a familias con hijos identificados (Alomar, 2003; Hall, 1994; Pérez y col., 2000; Solow, 1995; Strom & col., 1994) que aportan nuevas perspectivas.

De todos modos, aún teniendo en cuenta los sesgos, una aproximación a las características diferenciales de las familias con alumnado de altas capacidades, sirve de orientación para la posterior valoración de la dinámica familiar (Martínez, 2005a, 2006).

En una revisión sobre los estudios de familias con hijos de altas capacidades (*giftedness*) realizada por Keirouz (1990), se llegaron a las siguientes conclusiones sobre los conflictos más frecuentes en el medio familiar, adaptamos su clasificación añadiendo algunos aspectos encontrados en otros trabajos. Así, algunas reacciones son:

Alteraciones en los roles familiares y relaciones familiares en general:

- Exigencia o tolerancia excesiva respecto a la conducta del hijo.

- Trato diferenciado respecto del resto de hermanos.
- Problemas de contención y excesiva ansiedad ante las características y demandas intelectuales del hijo.
- Los padres quizás *lloren* la pérdida del niño "normal" cuyas necesidades podrían ser proveídas dentro del sistema de educación, sin conflictos (Silverman, 1997).
- Pérdida de roles familiares.
- Conflictos de la pareja (diferencias especialmente respecto al tipo y objetivos de la educación del hijo).
- Conflictos entre hermanos. Descenso de la autoestima de los hermanos.

Alteraciones en el autoconcepto de los padres:

- Puede afectar en el autoconcepto de los padres.
- Los padres pueden sentirse amenazados, resentidos, envidiosos, o competitivos respecto de sus hijos.
- Pueden sentirse culpables porqué se perciben poco hábiles para proveer al niño de los estímulos intelectuales o las oportunidades educativas necesarias.
- Pueden identificarse con los logros (posibles logros) de su hijo.
- Ante la identificación de las altas capacidades de su hijo, los padres a menudo tienden a pensar si ellos mismos son talentosos y si esto les ha supuesto algún conflicto (Silverman, 1997).
- Pueden proyectar sus propias ambiciones que no llegaron a realizar.

Relaciones entre la familia y el entorno:

- Pueden entrar en actitudes competitivas respecto del vecindario, caer en actitudes elitistas, ensalzando a su hijo y buscándole una escuela y/o un vecindario "mejor" más a tono con sus posibilidades.
- Pueden empujar a su hijo hacia carreras que le permitan elevar su clase social, etc.

Relaciones entre la familia y la escuela:

- Los padres pueden ser terriblemente críticos con los esfuerzos de la escuela pensando que ésta no responde a las necesidades de su hijo.
- Los padres se identifican con sus propias experiencias educativas poco satisfactorias y la trasladan a la escolarización de sus hijos (Damiani, 1997).
- Muchos padres se hayan confusos ante la proliferación de programas y opciones curriculares posibles para el superdotado.

Desarrollo del niño:

- Los padres precisan entender cuales son las necesidades sociales y emocionales de su hijo y que no necesariamente son del mismo nivel que las intelectuales.
- Muchos se muestran preocupados por su alto nivel de energía, poca necesidad de dormir o desorden (falta de hábitos) de sus hijos.

Mientras que algunas familias se muestran indiferentes a las necesidades especiales del hijo/a con altas capacidades, otras llegan a estar sobre-implicadas en la vida de su hijo/a (Hickson, 1992). Muchos padres creen que son ellos los que deben poner toda la energía y los recursos en su hijo (Colangelo & Brower, 1987; Colangelo, 1997), el resultado es que la familia puede llegar a estar organizada alrededor de las necesidades especiales del niño de altas capacidades, en detrimento de otros aspectos del

funcionamiento familiar (Colangelo, 1997). Afortunadamente, este tipo de reacciones se observan a corto plazo, inmediatamente después de la identificación, una vez superada esta primera fase se observa que la familia se ajusta bien a largo plazo (Colangelo & Brower, 1987).

Indudablemente, esta síntesis no agota la problemática que puede presentar la familia del superdotado. Particularmente, las diferencias en aceptar por parte de uno de los dos padres (casi siempre el padre) las capacidades de su hijo/a (Feldhusen y Kroll, 1985) puede ser un gran fuente de conflicto. También afectan más los problemas que señalamos anteriormente en aquellas familias con un bajo nivel de formación, lo cual les hace percibirse como especialmente incapaces para dar respuesta a las necesidades de sus hijos. Otros problemas familiares son los mismos que para otros niños de su misma edad, es decir, las familias desestructuradas, las crisis de pareja, los problemas económicos, el maltrato, etc. afectan tal vez más a estos niños y niñas que son especialmente sensibles para detectar las problemáticas de su propio entorno.

Relación familia-escuela: los pactos entre padres y maestros

Tal como señala Rodríguez (2005, pp.59): *“La relación que se entabla entre la familia y la escuela es tan peculiar, que debe estar marcada por una actitud de responsabilidad compartida y complementaria en la tarea de educar a los hijos. Ello implica una verdadera relación de comunicación donde padres y maestros establezcan una vía abierta de información, de orientación sobre la educación de los hijos, constructiva y exenta de tensiones por el papel que cada uno de ellos desempeña.”*

Son los padres quienes gozan de esa relación de intimidad única que exclusivamente se da en el seno de una familia y que permite todo tipo de interrelaciones personales: de afecto, ayuda, orientación, soporte, etc., que influyen y modifican los comportamientos de todos sus miembros. Son, asimismo, los padres quienes están en mejores condiciones, a causa de su cariño desinteresado, de conseguir el crecimiento en autonomía de sus hijos y, por tanto, la madurez: un crecimiento en libertad y responsabilidad que solamente es posible, de manera armónica, cuando la familia soporta las decisiones personales, con su mezcla de aciertos y errores.

Una de las decisiones que tomaran los padres es la elección de centro educativo, especialmente en las etapas de Educación Primaria y Secundaria, siempre que haya una oferta suficiente en su Comunidad o su estatus socioeconómico lo permita. En general, los padres al elegir la escuela hacen participe a ésta de sus deseos, ideales, valores y objetivos educativos, aunque con frecuencia no los tengan ellos mismos suficientemente definidos o explícitos. Así establecen una particular relación de confianza, mediante la cual delegan autoridad, funciones, objetivos familiares, etc., en la institución a la que confían sus hijos.

En este sentido, la familia debe tener una actitud activa y participativa, más allá de las aportaciones puntuales de información sobre los hijos, en la medida que lo requieran los maestros: esto es, trabajar conjuntamente en la orientación de la persona en orden a un proyecto común de educación. Sin este acuerdo previo sobre cómo y para qué queremos educar a nuestros hijos, la relación familia-escuela será poco funcional, y sin duda se estarán mandando a los hijos mensajes contradictorios.

“El mayor error en las relaciones escuela-familia es concebirlas como un juego de suma cero: si los padres intervienen en esto, lo hacen a costa de mis competencias; si tengo que informarles de aquello significa que pierdo independencia; si el profesor se ocupa de los valores de mi hijo, se entromete en lo que es privativo de mi familia, etc. Bien al contrario, el reforzamiento de las relaciones entre la escuela y la familia, entre la institución y su público, entre profesores y padres, amplía las capacidades de actuación de ambas partes en beneficio de lo único que importa: la educación” (Fernández Enguita, 1993, citado por Rodríguez, 2005).

En la población que nos ocupa debe añadirse a las dificultades y acusaciones mutuas entre profesorado y familia, tales como la falta de participación e implicación de los padres (profesorado), o la escasa comunicación del profesor con la familia (relación asimétrica, interacción unidireccional, habla pero no escucha, etc.). Algunas cuestiones muy concretas: Los padres a menudo acusan a los maestros de indiferencia, cuando no de abierta hostilidad, a las necesidades educativas del alumnado de altas capacidades (Fraser, 1996; McBride, 1992). Los padres así mismo son culpados, a menudo, de las dificultades de ajuste de su hijo, aún cuando éstas sean comunes a otros alumnos con capacidades cognitivas normales o por debajo de la media, o bien problemas más específicos del alumnado de altas capacidades (Robinson, 1996). En referencia a los alumnos de altas capacidades sería preciso reflexionar

sobre las percepciones que familias y docentes tienen, sobre la identificación, las actuaciones educativas y las necesidades de actuación (para una revisión en este sentido ver Pontón y Fernández 2002, pp. 434-440).

Sin embargo, los maestros y los padres tienen una necesidad común que los une en la formación de un pacto: Fomentar el crecimiento positivo de los niños a su cargo y, secundariamente, su propio crecimiento (Swick, 1991). Deberían carecer de sentido, por ambas partes, las actitudes de enfrentamiento, competitividad o negación del hecho diferencial y las necesidades educativas específicas del alumnado de altas capacidades, algo que se da frecuentemente, en una de las partes o en ambas (Martínez, 2005b).

Los padres pueden solicitar a los docentes los fundamentos de sus prácticas para comprender lo que pasa en la escuela y deducir de ello posibilidades de ayuda para sus hijos, aunque esta actitud irrite a numerosos profesores. Existen docentes que se consideran especialistas de la educación, sin tener que rendir cuentas, bien por principio o porque los padres no comprenderían necesariamente las explicaciones que les proporcionarían y los padres en ocasiones participan sólo con críticas destructivas hacia el profesor.

Parece que hay ciertos atributos positivos que favorecen la alianza positiva entre ambos agentes formativos.

- Respecto de los padres se han señalado como cualidades positivas: la armonía familiar, el éxito en colaboraciones anteriores, una postura abierta a las ideas de los demás, y una autoestima adecuada. Los padres con este tipo de atributos son constantes en su participación en actividades escolares y familiares (Schaefer, 1985).
- Respecto de los profesores influye positivamente: la sensibilidad y preocupación mostrada hacia los niños, la disposición positiva, la flexibilidad y la disponibilidad (Comer y Haynes, 1991).

Los maestros pueden contribuir positivamente en el desarrollo de las habilidades que se han señalado respecto de los padres, ya que desgraciadamente no todos tienen los atributos necesarios, mostrando respeto, alentando la comunicación y mostrando verdadero interés por las peculiaridades del hijo. Creo que esta premisa también puede aplicarse a la inversa, algunos padres pueden ayudar al maestro, con tacto y respeto a su rol, favoreciendo la comunicación y dando soporte a la actividad del maestro en el aula, cuando éste carece de los recursos adecuados.

En los pactos debe quedar claro cual es el rol que desarrolla cada uno, los padres pactarán sobre las actividades y la orientación que se dará a los programas de intervención extraescolarmente, así como el seguimiento y evaluación conjunta con el maestro. La actividad del maestro se centra en la aplicación de los programas en el aula y su evaluación y en el seguimiento conjunto con la familia. Cómo se ha apuntado anteriormente, en función de la edad del alumno también éste deberá implicarse en el pacto. De todos modos, para establecer una auténtica colaboración debe darse: respeto mutuo, confianza y un proceso permanente de negociación; revisando y renovando los pactos educativos establecidos siempre que sea necesario.

Las escuelas de padres y madres.

Desde las escuelas o los distritos escolares pueden crearse escuelas de padres, con la finalidad de informar, formar y dar respuesta a las necesidades que plantean algunas familias. Considero que los objetivos deberían ser los siguientes (Martínez, 2005b), el listado no es exhaustivo:

- Obtener y dar información precisa y no sesgada
- Ayudar a cambiar actitudes y romper estereotipos
- Trabajar ansiedades en un marco grupal (se precisa un conductor experimentado, para este tipo de trabajo)
- Mejorar la relación familia-escuela-medio social
- Compartir experiencias con otras familias
- Intercambiar recursos. Organizar conjuntamente con los asesores listados de recursos (mentores, museos, becas, salidas culturales, etc.)
- Planificar actuaciones en el medio familiar y social
- Trabajar dos aspectos importantes: la capacidad de contención (saber poner límites) y el autoconcepto.
- Establecer un compromiso continuado. De hecho, vamos a intentar que los padres empiecen a pensar globalmente (hay otros en situaciones parecidas) para que luego apliquen particularmente (su caso concreto).
- Establecer una metodología comunicativa interactiva.
- Escuchar las demandas de los padres respecto de la organización de charlas y seminarios. Dar respuesta a estas demandas.
- Organizar actividades conjuntas con las otras familias.

Las asociaciones de padres y madres

Dar información clara y precisa (sin falsedades, ni alarmismos) a través de ciclos de conferencias y charlas; y, trabajar sus ansiedades en un marco grupal de auto-ayuda. Todos los padres sienten algún tipo de preocupación por sus hijos, tal vez por causas diferentes, tener espacios donde compartir suele ser beneficioso.

- Si la asociación tiene a alguien preparado para ello pueden acoger las demandas de los padres y derivarlos hacia profesionales que puedan ayudarlos. Se trataría de una función de acogida y derivación.
- Centro de recursos. Tener una base de datos de tutores de distintas áreas, actividades extraescolares, recursos de la ciudad.
- Promover actividades lúdicas y culturales.

Por propia experiencia debo añadir que las asociaciones de padres pueden derivar hacia grupos reivindicativos, donde prevalece la queja, el alarmismo y el estereotipo, casi siempre acaban liderados por una persona narcisista y con gran afán de protagonismo. Muchas, desgraciadamente, acaban pareciendo más una secta que una asociación, lo cual conduce a escisiones frecuentes (de las partes más sanas) en otra asociación.

Algunas recomendaciones generales

Los alumnos de altas capacidades tienen necesidades educativas, emocionales y sociales. Aunque cada uno de ellos es un sujeto único y maravilloso y requerirá respuestas individualizadas (Martínez y Castelló, 2004), hay aspectos comunes que

podemos revisar con la familia. Veamos resumidamente algunos consejos respecto de la familia (adaptado de Artiles, Álvarez y Jiménez, 2002):

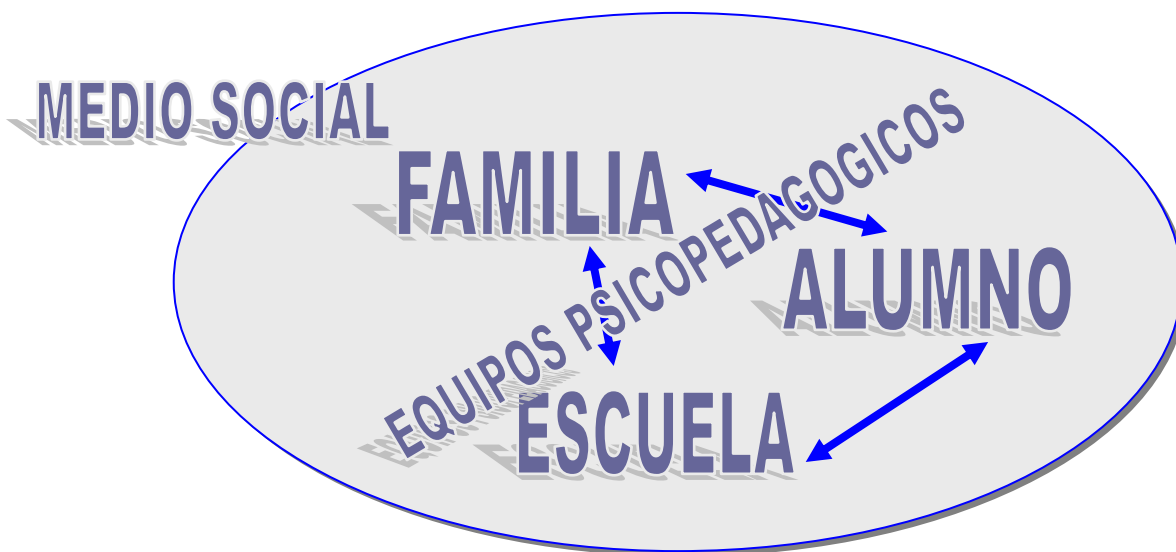
| LA FAMILIA DEBERÍA | NO ES RECOMENDABLE |
|---|--|
| ☞ Aceptarlos como son. Evitar etiquetas del tipo "superdotado" o "genio" | ☞ Propiciar la consideración de "raro" o superior a los demás niños y niñas |
| ☞ Estimularlos a que desarrollen su potencial cognitivo | ☞ Exigirles demasiado. Priorizar el desarrollo cognitivo sobre su desarrollo global |
| ☞ Darles libertad de pensamiento y proteger su poder creativo | ☞ Evitar que sean originales y diferentes en sus respuestas |
| ☞ Proporcionarles acceso a materiales de su interés | ☞ Saturarlos con materiales innecesarios y ajenos a sus intereses y necesidades. |
| ☞ Participar de sus inquietudes, compartirlas, animarlos a resolver sus problemas sin temor al fracaso, ayudarlos en la planificación de proyectos y tareas | ☞ Interrumpir su concentración, siendo flexibles y respetuosos con su trabajo ☞ Impedirles realizar proyectos propios |
| ☞ Hacerles partícipes de las tareas del hogar, igual que cualquier otro miembro de la familia | ☞ Otorgarles privilegios especiales, centrandos todos los intereses de la familia en torno a él o ella |
| ☞ Fomentar la autonomía, orientándolos hacia el modo de encontrar respuestas | ☞ Eludir sus cuestiones y exasperarse con su ansia de saber y sus preguntas |
| ☞ Intentar una actuación de colaboración con el centro escolar, compartiendo la información relevante | ☞ Adoptar una posición crítica frente a la escuela, propiciando enfrentamientos con el profesorado y el centro |
| ☞ Ocupar su tiempo libre con actividades variadas de su interés | ☞ Agobiarlos de actividades, presionarlos en exceso |
| ☞ Demostrarles el mismo afecto que al resto de la familia | ☞ Darles un trato especial respecto de sus hermanos o hermanas |
| ☞ Estar abiertos a hablar con ellos sobre su educación | ☞ Mostrar los conflictos de pareja respecto de los objetivos de su educación |
| ☞ Proporcionarles la posibilidad de convivir con todo tipo de niños y niñas | ☞ Aislarlos del mundo exterior, especialmente, de sus pares de edad |
| ☞ Ayudarlos en su educación integral | ☞ Centrarse en los aspectos intelectuales olvidándose de lo social y lo emocional |

Existen una serie de elementos que configuran nuestra actitud social hacia el fenómeno superdotación (que distan bastante de la realidad del sujeto de altas capacidades) y que son difícilmente modificables ya que están fuertemente arraigadas en los sistemas de creencias colectivos de cada cultura. Forman parte del ser humano como aquellos aspectos vinculados a lo mágico, a lo no-racional, a lo no-consciente y, por tanto, a lo no accesible simplemente desde la razón.

En cierta medida, el análisis de las formas naturales del pensamiento humano, la transmisión de modelos y sistemas de creencias de forma tradicional, nuestro pasado hecho de mitos e historia, las resistencias a la innovación – entre otros factores – explicarían la dificultad de cambiar la concepción sobre el sujeto excepcional.

Que sea difícil no quiere decir que sea imposible, especialmente, si existe la voluntad de cambio y si es la comunidad educativa al completo la que se implica en el proceso de cambio (en esta, por supuesto, incluyo a la familia).

Aceptar que nuestro pensamiento puede estar teñido de emociones contrapuestas y prejuicios, aceptar que aún nos falta información y querer conseguirla, reunirnos para trabajarlo conjuntamente sin duda son “EL PASO” importante hacia la comprensión y el cambio. Son pasos que deben darse de forma coordinada y en diferentes niveles, de esa forma la intervención será realmente beneficiosa (ver imagen 1)



Una nota final para los padres y madres que asisten a esta conferencia, tal vez sepan que yo no entré en este tema, no como especialista –eso fue mucho más tarde, sino como madre. Sé pues como nos sentimos los padres de preocupados cuando tomamos consciencia de que nuestro hijo es diferente. He aprendido mucho como profesora e investigadora en estos años, pero la clave para educar a mi hijo no la encontré en los libros sino en nuestra relación, y en el contacto con otros padres que tenían hijos parecidos.

Hay que actuar como padres, padres y madres que ante todo aman a sus hijos. Amar implica a veces poner límites, otras responder a sus preguntas, otras orientarlos o buscar a quién pueda orientarlos, otras escucharlos o hacer que nos escuchen ...No debemos desanimarnos, su característica diferencial por suerte no es un handicap sino una ventaja. No tienen porque tener problemas, ni en la familia, ni en la escuela, ni con sus compañeros si tienen la atención que necesitan, si son educados para entender que todos los seres humanos son diferentes y todos tenemos alguna característica diferencial que nos hace interesantes y valiosos.

Mi objetivo como madre siempre ha sido que mi hijo tenga un desarrollo armónico emocional, social y cognitivo, ello implica trabajar en cada una de estas áreas y no en una sola. Una de nuestras tentaciones es priorizar su desarrollo cognitivo sobre los demás, que llegue donde nosotros no llegamos, que triunfe lo más pronto posible. Desde mi punto de vista esta educación no conduce a un adulto que sea un ser humano equilibrado, completo, con capacidad y recursos para hacer lo que "él" desee hacer. Nunca lo que nosotros quisimos hacer de él, esta es una diferencia importante.

Todos los obstáculos pueden superarse en un clima de cooperación, así que espero que Uds, que vosotros hagáis lo posible para que esto ocurra en esta Comunidad, no dudo que esto es posible ya que hoy estáis aquí.

Como despedida un poema que habla de la capacidad del ser humano para crear a partir de su deseo de crear:

Oh! Este animal que no existe
ellos no lo sabían,
pero en todo caso les agradaba
su porte, su traza, su cuello,
hasta la luz de su silenciosa mirada.
Ciertamente no existía.
Pero, como ellos lo amaban,
llegó a ser un animal puro.
Ellos siempre le dejaron espacio.
Y en el espacio claro y libre
irguióse suavemente su cabeza
y apenas necesitaba ser.
No lo alimentaron con grano,
sólo siempre con la posibilidad de ser.
Esa posibilidad infundió tales fuerzas al animal,
que le creció un cuerno en la frente.
Un cuerno.
Se llegó a una doncella todo blanco ...
y estuvo entonces en el argénteo espejo y en la niña.



Rainer Maria Rilke (Sonette an Orpheus)

- Alomar, B.O. (2003). Parental involvement in the schooling of children. *Gifted and Talented International*, 18 (2), 95-100.
- Artiles, C., Álvarez, J. y Jiménez, J. E. (2002). *Orientaciones para conocer y atender al alumnado con altas capacidades. Guía para familias*. Consejería de educación, cultura y deportes del Gobierno de Canarias.
- Castelló, A. (1994). La inteligencia humana. En Y. Benito (Coord.) *Investigación e intervención psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca: Ed. Amaru.
- Castelló, A. (2001). *Inteligencias. Una integración multidisciplinar*. Barcelona: Masson.
- Castelló, A. y Martínez, M. (1999). *Alumnat excepcionalment dotat intel.lectualment*. Documents d'Educació Especial, 15. Dept. d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya
- Colangelo, N. & Brower, P. (1987). Labelling gifted youngsters: Long-term impact on families. *Gifted Child Quarterly*, 31 (2), 75-78.
- Colangelo, N. (1997). Counselling gifted students: Issues and practices. In N. Colangelo and G. A. Davis (Eds.) *Handbook of gifted education*. (2nd ed.) Boston: Allyn and Bacon.
- Comer, J. & Haynes, M. (1991). Parent involvement in schools: an ecological approach. *Elementary School Journal*, 91, 271-278.
- Damiani, V. B. (1997). Young gifted children in research and practice: The need for early childhood programs. *Gifted Child Today*, 20(3), 18-23.
- Doise, W., Deschamps, J.C. y Mugny, G. (1985). *Psicología Social Experimental. Autonomía, diferenciación e integración*. Barcelona: Ed. Hispano Europea.
- Feldman, D.H. & Goldsmith, L. (1986). *Nature's gambit*. New York: Basic Books.
- Feldhusen, J. & Kroll, M. (1985). Parent perceptions of gifted children's educational needs. *Roper Review*, 7 (4), 249-252
- Fraser, N. (1996). Parenting. In D. McAlpine and R. Moltzen (Eds.) *Gifted and talented: New Zealand perspectives*. Palmerston North: ERDC Press.
- Hall, (1994). Schooling concerns of gifted children. *Gifted*, 84, 7-10.
- Harris, M.J. & Rosenthal, R. (1985). Mediation of interpersonal expectancy effects: 31 metaanalyses. *Psychological Bulletin*, 97, 363-386.
- Hickson, J. (1992). A framework for guidance and counseling of the gifted in a school setting. *Gifted Education International*, 8 (2), 93-103.
- Hume, M. (2000). Los alumnos intelectualmente bien dotados. Barcelona: Edebé.
- Keirouz, K.S. (1990) Concerns of Parents of Gifted Children: A Research Review. *Gifted Child Quarterly*, 34, 2, 56-63.
- Martínez, M. (1995). Un estudio comparado de las habilidades comunicativas de niños con inteligencia normal y superior. FAISCA. *Revista de altas capacidades*, 3 pp.27-44
- Martínez, M. (1998). Estereotipos, prejuicios e ideas parciales sobre la inteligencia. Cambio de actitudes en la familia y en los profesionales de la intervención psicoeducativa del superdotado. En M. Hume (Coord.) *Hacia la atención escolar del bien dotado* (59-86). Huelva: C.E.P. Biblioteca Universitaria. pp.
- Martínez, M. (1999). Estereotipos, prejuicios y realidades sobre el superdotado y el talentoso. Intervención en el ámbito familiar. En A. Sipán Compañé (Coord.) *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos* (443-458). Zaragoza: Mira Editores.
- Martínez, M. (2005a). Valoración de la competencia socio-afectiva y del contexto socio- familiar del alumnado con altas capacidades. En C. Artiles y J.E. Jiménez (Coor.) *Volumen II: Procedimientos e instrumentos de detección del alumnado con altas capacidades intelectuales en el ámbito familiar* (141-195). Las Palmas de Gran Canaria: ULPGC. Prensa universitaria.
- Martínez, M. (2005b). Los prejuicios y estereotipos de la familia del alumnado con altas capacidades intelectuales. En C. Artiles y J.E. Jiménez (Coor.) *Volumen IV: El niño/la niña con altas capacidades intelectuales en el ámbito familiar* (15-52). Las Palmas de Gran Canaria: ULPGC. Prensa universitaria.
- Martínez, M. (2006). Pautas de orientación a padres de niños(as) con superdotación y talento. En D. Valadez, J. Betancour y M^a A. Zabala (Ed.). *Alumnos superdotados y talentosos: Identificación, Evaluación e Intervención. Una perspectiva para docentes* (433-454). México: Manual Moderno

- Martínez, M. y Castelló, A. (2004). Los perfiles de la excepcionalidad intelectual. En S. Castañeda (Ed.). *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica*. México: Manual Moderno. pp. 251-266.
- Martínez, M. y Castiglione, F. (1998). Objetivos de intervención en el superdotado: la dificultad de un abordaje integrador. *En Actas del Congreso Internacional de Superdotación. Problemática Socio-educativa* (496-503). Porto (Portugal): Fundação Calouste Gulbenkian.
- Martínez, M. y Castiglione, F. (2002). Resistências sociais à inovação conceptual da sobredotação e do talento. *Boletim APEPICTA*, 6, 15-31.
- McBride, N. (1992). Early identification of the gifted and talented students: Where do teachers stand? *Gifted Education International*, 8 (1), 19-22.
- Pérez, L., Domínguez, P., Escribano, C. y Alfaro, E. (2000). *Educar hijos inteligentes*. Madrid: CCS.
- Robinson, N. M. (1996). Counseling agendas for gifted young people: A commentary. *Journal for the Education of the Gifted*, 20 (2), 128-137.
- Rodríguez, A. (2005). La coordinación centro escolar-familia en el caso del alumnado con altas capacidades intelectuales. En C. Artilles y J.E. Jiménez (Coor.) *Volumen IV: El niño/la niña con altas capacidades intelectuales en el ámbito familiar* (53-84). Las Palmas de Gran Canaria: ULPGC. Prensa universitaria.
- Rogers, C. (1982). *Psicología social de la enseñanza*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehard & Winston.
- Sagastizabal, M. A. (2000). *Diversidad cultural y escuela: estereotipos y prejuicios*. Buenos Aires: Ed. La Crujía.
- Shaefer, E. (1985). Parent and child correlates of parental modernity. In B. Sigel (Ed.), *Parental Belief Systems: the psychological consequences for Children*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Silverman, L. K. (1997). Family counseling. In N. Colangelo and G. A. Davis (Eds.) *Handbook of gifted education*. (2nd ed.) Boston: Allyn and Bacon.
- Six, U. (1985). Actitudes y prejuicios. En Kagelmann y Wenninger (Ed.) *Psicología de los medios de comunicación*. Barcelona: Herder.
- Solow, R. E. (1995). Parents' reasoning about the social and emotional development of their intellectually gifted children. *Roeper Review*, 18 (2), 142-146.
- Strom, R., Strom, S., Strom, P. & Collinsworth, P. (1994) Parent competence in families with gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 18 (1), 39-54.
- Swick, K. (1991). *Teacher-parent partnerships to enhance school success in early childhood education*. Washington, DC: National Education Association.
- Wrench, D.F. (1971). *Psicología: Un enfoque social*. Buenos Aires: Paidós.

ANEXO 1

Cuestionario sobre juicios previos acerca de los alumnos AACC PRIMERA PARTE adaptación de Hume, M. (2000)

Contesta sinceramente las siguientes preguntas, solamente es para que tomes consciencia de algunas de tus ideas previas sobre los sujetos superdotados y/o talentosos.

Responde SI, si admites o NO, si rechazas las siguientes afirmaciones relativas a los niños/niñas con AACC

| | | |
|--|----|----|
| 1. Son débiles y enfermizos. | SI | NO |
| 2. Presentan problemas psicológicos. | SI | NO |
| 3. Son vagos, se rigen por la ley del mínimo esfuerzo. | SI | NO |
| 4. Son orgullosos y egocéntricos. | SI | NO |
| 5. Son intolerantes y rechazan a los menos inteligentes. | SI | NO |
| 6. Son hipersensibles. | SI | NO |
| 7. Son introvertidos. | SI | NO |
| 8. Son queridos y aceptados por sus compañeros. | SI | NO |
| 9. Se relacionan con personas de mayor edad que ellos. | SI | NO |
| 10. Son poco sociables. | SI | NO |
| 11. Son precoces. | SI | NO |
| 12. Alcanzan un elevado rendimiento académico. | SI | NO |
| 13. Destacan por igual en todas las áreas y materias. | SI | NO |
| 14. Fracasan y abandonan los estudios prematuramente. | SI | NO |
| 15. De adultos triunfan en la vida. | SI | NO |
| 16. Por ser más inteligentes que sus compañeros se les debe exigir más en todas las asignaturas. | SI | NO |
| 17. No necesitan ningún tipo de atención especial, ya que se bastan a sí mismos. | SI | NO |
| 18. Deben ir a colegios especiales que puedan brindarles la atención que requieren. | SI | NO |
| 19. Se les debe estimular fundamentalmente el desarrollo del área intelectual. | SI | NO |
| 20. Hay una mayor proporción de chicos que de chicas intelectualmente bien dotados. | SI | NO |
| 21. Los superdotados proceden de ambientes socioeconómicos y culturales desarrollados. | SI | NO |

**Cuestionario sobre juicios previos acerca de los alumnos AACC
SEGUNDA PARTE (padres)
adaptación de Hume, M. (2000)**

Tienes un hijo/a identificado como un alumno/ alumna de altas capacidades ¿qué te preocupa más de las cuestiones que figuran a continuación? Puntúa en una escala de 1 al 10 tu grado de preocupación (1 preocupación mínima – 10 preocupación máxima)

- Que sacara malas notas.
- Que se enfrentara agresivamente a los profesores.
- Que fuera rechazado por los compañeros.
- Que no tuviera una educación acorde con sus especiales características.
- Que tuviera problemas psicológicos.
- Que tuviera actividades extraescolares que entorpecieran su rendimiento académico.
- Que no controlara la expresión de sus emociones.

Otras cosas que te preocupan...