

**COMPORTAMIENTOS PARENTALES EN FAMILIAS CON
SUPERDOTADOS**

*ÁFRICA BORGES DEL ROSAL
CARMEN M. HERNÁNDEZ JORGE
ELENA RODRÍGUEZ NAVEIRAS
Universidad de La Laguna*

RESUMEN :Se presenta un estudio sobre los comportamientos educativos que tienen los padres y madres hacia sus hijos e hijas superdotados en una muestra de 12 familias. El estudio está realizado con una metodología cualitativa, partiendo de una entrevista semiestructurada. Los resultados señalan que los padres y madres muestran actitudes educadoras adecuadas, posibilitadoras del desarrollo personal y social de los menores.

Palabras Clave: familia, niños superdotados, comportamientos educativos

ABSTRACT: In this study we present how gifted children feel about their family's acceptance. The sample of the first study was formed by 12 families. In this study we use a qualitative research. The data was recorded by semi-structured interviews. Families show appropriate educative skills for personal and social adaptation of their children.

Key Words: family, gifted children, educative skills

Correspondencia:

Africa Borges del Rosal
Universidad de La Laguna
aborges@ull.es

1. INTRODUCCIÓN

Estilos educadores y altas capacidades

Las teorías más actuales plantean que los diferentes ambientes donde se inserta el menor ejercen una diversidad de influencias en él (Bronfenbrenner, 1979). Sin embargo, no hay duda de la importancia que la familia ejerce en el desarrollo emocional y social de los hijos e hijas. De hecho, como afirma Pérez (2004): “...pocas influencias educativas son tan formales en el sentido de ‘formalizadoras’, de capacidad de dar forma al ser humano en el desarrollo y construcción de sí mismo, como la educación familiar” (pag. 17).

Esto ha quedado patente en la investigación psicológica, sobre todo, cuando se hace referencia a la influencia de los estilos de interacción parental en el comportamiento y desarrollo del menor (Hoffman, 1988; Hernández, 1991; Rice, 1995), a la vez que esta identificación de los patrones de interacción parental y su relación con el comportamiento infantil ha centrado una buena parte de la investigación sobre ambientes educativos así como las consecuencias que tales patrones generan en el desarrollo de sus hijos e hijas (Baumrind, 1971; Henández, 1991; Schaffer, 1997; Llopis y Llopis, 2001; Oliva, Parra y Sánchez, 2002).

La importancia de la interacción familiar se ve confirmada en las familias de los niños y niñas de altas capacidades. La bibliografía especializada plantea que recibir ‘la noticia’ de que hay un miembro con superdotación en la familia, no siempre es asumido de una manera adecuada y se da una amplia casuística que va desde asumirlo, negar la idea de la superdotación por parte de ambos progenitores, hasta la discrepancia entre el padre y la madre respecto a la asunción de esta realidad. Todo ello afecta de alguna manera a la realidad familiar y a su configuración (Hackney, 1981; Feldhusen y Kroll, 1985; citados por Pérez, 2004).

También la investigación señala que los padres pueden tener ideas erróneas o temores sobre la superdotación, lo cual puede llevar a que los padres y madres asuman la superdotación como problema y que generen actitudes educadoras inadecuadas para con sus hijos. De hecho, los padres pueden considerar que la superdotación de su vástago puede impedirle a éste ser feliz, así como conllevar problemas, por lo que temen no conseguir potenciar el desarrollo de sus hijos (Gould, Thorpe y Weeks, 2001).

No obstante, de lo que no cabe duda, es de la influencia de los estilos educativos y el apoyo en el desarrollo del niño, tanto de sus aspectos afectivos como de su talento (Colangelo, 2002), lo que lleva a plantearse si existen estilos de comportamiento diferenciales en las familias de niños y niñas con altas capacidades en su relación con sus hijos e hijas.

La literatura sobre el particular es escasa y poco concluyente sobre este aspecto. Así, si bien Snowden y Christinan (1999) observaron que las familias de niños y niñas superdotados se caracterizan por potenciar su creatividad, por ayudarles a asumir riesgos, por compartir el control y por no hacer demandas inapropiadas, las limitaciones metodológicas del estudio (carece de grupo control, se devolvieron un número muy bajo de cuestionarios, etc.), hacen recomendable tomar con cautela sus hallazgos.

Por otro lado, se ha estudiado el papel que los estilos de autoridad ejercen en la conducta infantil, observándose que el control entendido como normativa es beneficioso para todos los menores sea cual sea su capacidad intelectual. Ahora bien, si en el estilo parental prima el autoritarismo, se comprueba que es especialmente perjudicial para los menores superdotados (Dwary, 2004).

En un estudio realizado en la realidad española por López Escribano (2002, citado por Pérez, 2004: 29) se pone de manifiesto la heterogeneidad de las familias con hijos e hijas superdotados, ya que no existe un comportamiento homogéneo ante esta realidad. La mayoría de las familias de su estudio señalan que sus hijos e hijas se relacionan adecuadamente con el entorno familiar, que no se les dedica mayor cantidad de tiempo debido a sus altas capacidades y que sus padres se sienten orgullosos de ellos. Pero también hay otro porcentaje de familias que opinan que sus hijos superdotados son difíciles, dominantes y competitivos, que son más inteligentes que ellos mismos y que se sienten incapaces de estimularles intelectualmente.

El objetivo de nuestro estudio es conocer los estilos educadores que manifiestan los padres y madres para con sus hijos e hijas superdotados.

2. METODO

Este trabajo ha sido realizado con metodología cualitativa, profundizando sobre aspectos de la familia y su relación con la superdotación.

La recogida de datos se realizó mediante una entrevista semiestructurada, con un guión común, teniendo como informadores a los progenitores de niños y niñas de altas capacidades, como evaluación previa al seguimiento de un programa de intervención. Las preguntas eran relativas a sistemas educativos, procedimientos de control y miedos como educadores. La duración de la misma fue de alrededor de media hora, realizado por una única entrevistadora, salvo en uno de los casos.

Las entrevistas fueron transcritas literalmente y después sometida a una categorización de las respuestas, mediante el programa de software para investigación cualitativa 'Atlas-ti', versión 4.1.

Muestra

La muestra estaba formada por 14 familias, integradas en un programa de intervención con niños y niñas de altas capacidades, entrevistando a padres y madres. El nivel socioeconómico de las familias era medio o medio alto. Las características específicas de la muestra seleccionada aparecen en la tabla número 1.

Tabla 1: Característica de la muestra

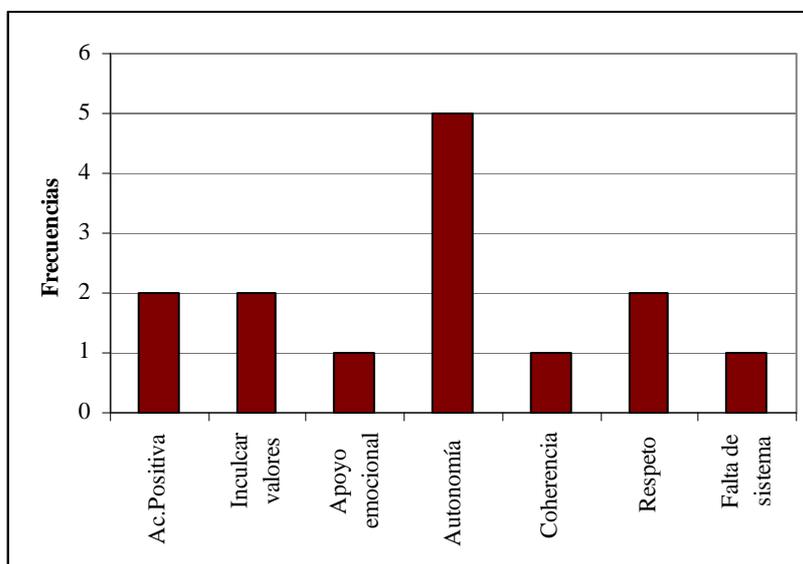
Sujeto	Edad	Género	Curso	CI	Progenitor entrevistado	Tipo de familia
1	6	M	1º Primaria	147	Madre	Monoparental
2	8	M	3º Primaria	125	Madre y padre	Intacta
3	11	M	6º Primaria	142	Madre y padre	Intacta
4	5	V	Preescolar	146	Madre	Monoparental
5	13	M	3º ESO	145	Madre	Intacta
6	13	F	3º ESO	137	Madre	Monoparental
7	11	M	6º Primaria	170	Madre	Monoparental
8	9	V	4º Primaria	145	Madre	Intacta
9	9	F	4º Primaria	130	Madre	Monoparental
10	13	M	1º ESO	158	Padre y Madre	Intacta
11	4	M	Preescolar	130	Madre y padre	Intacta

12	11	M	6° Primaria	145	Padre	Intacta
13	11	V	4° Primaria	125	Madre	Reconstituida
14	9	M	4° Primaria	125	Madre	Intacta

3. RESULTADOS

La primera cuestión planteada en este estudio es la valoración de los padres y madres de su propia habilidad como educadores. Ante esta pregunta, sus respuestas señalan que se juzgan educadores eficaces en cuestiones relativas a la interacción: Así, se potencia la autonomía mediante el diálogo y comunicación (S2 y S10), ofreciendo oportunidades y siendo perseverantes (S1 y S13), evitando favoritismos (S8) o con un bajo nivel de exigencia (S12). También señalan inculcar valores y principios, mostrar afecto y apoyo emocional, utilizando el control mediante la coherencia en la normativa y el respeto, mediante el refuerzo y la valoración (véase gráfica 1).

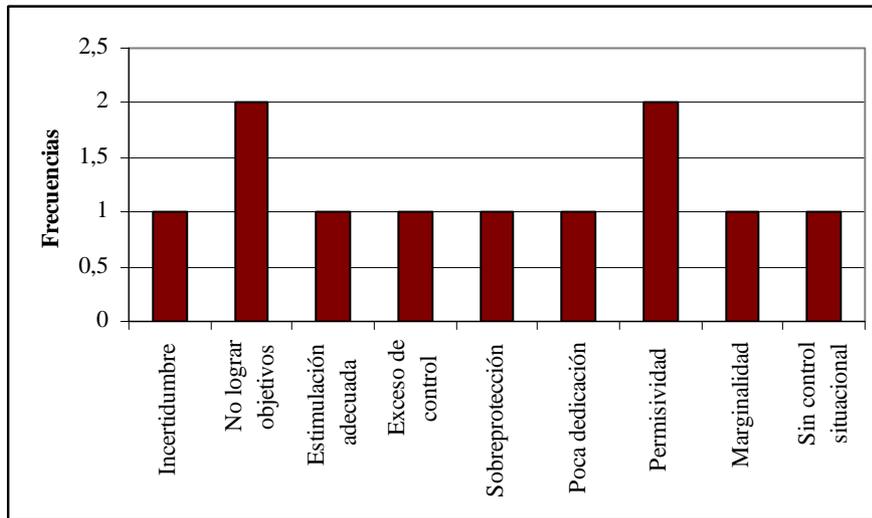
Gráfica 1: Actitudes educadoras positivas de los padres y madres



Respecto a los miedos educativos que mantienen los padres y madres, las respuestas obtenidas son bastante heterogéneas, como se muestra en la gráfica 2, pues no suele haber coincidencia en los mismos: incertidumbre, no lograr los objetivos, consecución de estímulos adecuados, exceso de

control, o bien sobreprotección; en el otro extremo, permisividad excesiva, falta de tiempo de dedicación, temor a inadaptación social y falta de control de la situación por parte de los padres.

Gráfica 2 : Miedos educativos que señalan las familias

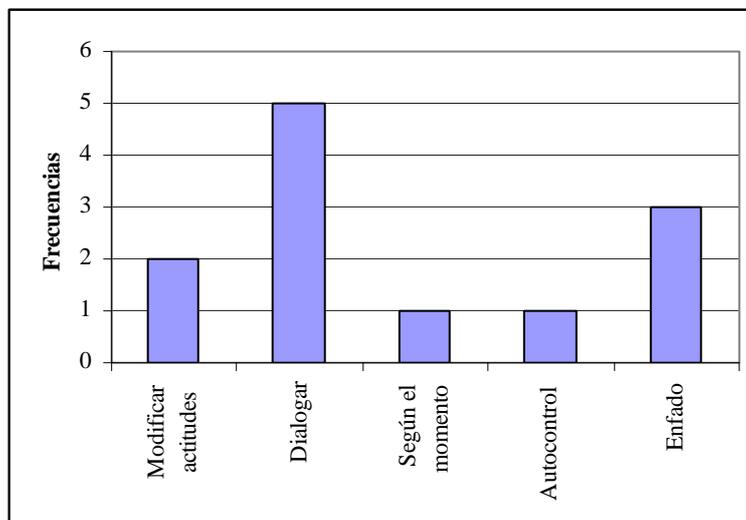


En la utilización de premios y castigos, la mayoría de los progenitores entrevistados señalan que los utilizan, cinco de ellos tanto premios como castigos, en dos de los casos, castigo, mientras que los restantes dicen usar principalmente premios.

Otro aspecto interesante es el grado de control que los padres y madres ejercen sobre su propia conducta. Interrogados sobre si pierden los estribos con facilidad, todos reconocen que les ocurre, si bien la mayoría afirma que ocasionalmente, mientras que cuatro de ellos dicen que les ocurre con mucha frecuencia.

En cuanto a las reacciones emocionales de los padres y madres ante las actitudes inadecuadas de sus hijos e hijas, los progenitores entrevistados señalan que utilizan actitudes o reacciones positivas, suelen dialogar y hacerles ver lo inadecuado de su comportamiento, tratan de utilizar estrategias para modificar esas actitudes de sus hijos e hijas, utilizan el autocontrol, aunque también tienen reacciones de enfado, utilizan el castigo y en algún caso señalan que su reacción depende del momento (véase gráfica 3).

Gráfica 3: Reacciones de las familias ante las actitudes inadecuadas de sus hijos e hijas



La mayoría de los padres suelen tener manifestaciones de afecto positivo con sus hijos e hijas (9 de las familias), aunque, en tres de los casos, consideran que lo hacen con reserva, manifestando, en este caso, que son los hijos más afectuosos que sus progenitores.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Hemos podido contrastar que las estrategias educadoras utilizadas por padres y madres se vinculan con la generación de autonomía. Esto nos parece importante, porque este tipo de actitud educadora mantiene una relación positiva con la adaptación personal, escolar y social (Hoffman, 1988; Hernández, 1991, Rice, 1995). Además de ello, es relevante, a nuestro entender, que los padres y madres sean conscientes del tipo de actitudes educadoras que utilizan, tanto en lo que hacen bien como en lo que sería conveniente mejorar en su tarea de educadores.

En general, padres y madres tienen una buena imagen de sí mismos como educadores, valorando aspectos importantes de lo que creen aportar. Sin embargo, también son capaces de explicitar sus debilidades, sea informando de sus miedos educativos o el hecho de reconocer que pueden perder en ocasiones los estribos, contando con mayor o menor éxito en recuperarlos.

Curiosamente los miedos educativos que manifiestan los padres y madres se refieren a la falta de personalización, a que sus hijos e hijas no logren sus objetivos y al exceso o falta de asistencia y autonomía, los cuales se relacionan con los estilos de interacción parental inadecuados y que generan inadaptación personal (Hernández, 1991). También, un temor generalizado es el ser capaces de conseguir que estos niños y niñas alcancen a desarrollar todo su potencial. Nos parece importante que padres y madres sean conscientes de ello de estas debilidades.

En síntesis utilizan más el premio que el castigo y utilizan como procedimientos educativos el diálogo, estrategias para hacerles cambiar las actitudes o el autocontrol ante las actitudes que no les gustan de sus hijos, en la mayoría de los casos. Este tipo de educación parental centrada en el apoyo, la personalización y la asistencia, son bases importantes para el desarrollo afectivo adecuado de la persona (Hernández, 1991; Llopis y Llopis, 2001; Oliva, Parra y Sánchez, 2002; Dwary, 2004). Sin embargo, a la hora de eliminar comportamientos indeseables acuden a castigos o reprimendas, o bien al razonamiento. En ningún caso cuentan entre sus estrategias con recursos más eficientes, como puede ser el reforzamiento diferencial de otras conductas, uno de los procedimientos más dúctiles para eliminar conductas inadecuadas, cambiándolas por otras convenientes. Finalmente, en general utilizan muestras de afecto de forma regular, lo cual redundaría en la autoconfianza del menor (Hernández, 1991).

La muestra de padres que han participado en el estudio, en suma, todos ellos compartiendo el hecho de tener en el seno de la familia un hijo o una hija dotado intelectualmente, se ha caracterizado en mostrar interés y preocupación por la labor educativa que desarrollan, lo cual se refleja tanto en las reflexiones que han manifestado en las entrevistas, como, en el caso del segundo estudio, por inscribirse en un programa de que incluía una escuela de padres y madres. Este resultado, a la par que positivo, limita el presente estudio, por lo que es imposible considerar que los comportamientos aquí manifestados por estos progenitores son los habituales en familias donde alguno de sus miembros tienen altas capacidades. Por tanto, sería preciso acometer estudios con muestras más numerosas de familias de este colectivo, para poder determinar con mayor precisión el papel que los factores sociales tienen en la explicación de la superdotación, como ha sido postulado en modelos explicativos (Tannenbaum, 1983; Mönks, 1992, 1994)

Otras líneas futuras de actuación podrían ser, de una parte, comprobar si estas actitudes educadoras parentales son igualmente percibidas por los niños y niñas, de modo que nos permitiría contrastar la concordancia en las

percepciones y si los niños y niñas están 'leyendo' lo que sus padres y madres quieren transmitirles. En segundo lugar, y en una aplicación mucho más concreta en nuestro hacer cotidiano, sería relevante testear si esta aceptación y comprensión de la familia percibida por ellos influye en el aprovechamiento en el ya mencionado Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC) ya que trabajos previos señalan la importancia de la implicación familiar en el éxito de este tipo de intervenciones (Kennedy, 2003, Enersen, 1993; Olszewski-Kubilius y Lee, 2004)

5. REFERENCIAS

- Baumrind, D. (1971) Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1-101.
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The ecology of human development* Cambridge, M.A.: Harvard University Press (Trad. Barcelona: Paidós, 1987).
- Colangelo, N. (2002). Counseling gifted and talented students. The national research center on the gifted and talented.
En <http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/newsletter/fall02/fall022.html>
- Dwairy, M. (2004) Parenting styles and mental health of Arab gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 48(4), 275-285.
- Enersen, D.L. (1993) Summer residential programs: Academics and beyond. *Gifted Child Quarterly*, 37(4), 169-175.
- Gould, J. Ch.; Thorpe, P. y Weeks, V (2001) An early childhood accelerated program. *Educational Leadership*, 59, 47-50.
- Hernández, P. (1991). Enfoque clínico y Humanista: educación de la personalidad y de la adaptación. En P. Hernández (Ed) *Psicología de la educación: corrientes actuales y teorías aplicadas*. (págs. 364-383) Méjico: Trillas.
- Hoffman, M.L. (1988) Moral development. En M.H. Borstein y M.E. Lamb (Eds) *Developmental Psychology: An advanced textbook (2ªed.)* (págs. 497-548) Hillsdale: N.J:Erlbaum.
- Kennedy, D.M. (2003) Custer, South Dakota: "Gifted's" Last Stand. *Gifted Child Quarterly*, 47, 82-93.
- Llopis, D. y Llopis, R. (2001, septiembre). *Estilos educativos y relaciones sociales*. Comunicación presentada en el VII Congreso Español de Sociología. Salamanca (2001).
- López Escribano, C. (2002) *Análisis de las características y necesidades de las familias con hijos superdotados: Propuesta y evaluación de un programa de intervención psicoeducativa en el contesto familiar*. Tesis doctoral inédita. Universidad Complutense: Madrid.
- Mönks, F.J. (1992) General introduction: From conception to realization. En F.J. Mönks, M.W. Katzko y H.W. van Boxtel (Eds) *Education of the gifted in Europa: Theoretical and research issues*, (págs. 13-21). Amsterdam: Swets and Zeitlinger.
- Mönks, F.J. (1994) Desarrollo socio-emocional de los niños superdotados. En Y. Benito (dir) *Intervención e investigación socioeducativa en alumnos superdotados*, (págs 139-152). Salamanca: Amarú Ediciones.

- Olszewski-Kubilius, P. y Lee, S.Y. (2004) Parent Perceptions of the Effects of the Saturday Enrichment Program on Gifted Students' Talent Development. *Roeper Review*; 26 (3), 156-165.
- Oliva, A., Parra, A. y Sánchez, I. (2002, septiembre). *Parents and peers influences on emotional adjustment during adolescence*. Comunicación presentada en el VIII Biennial Congress of the European Association for Research on Adolescence. Oxford (UK) (de 2002).
- Pérez, L. (2004) Superdotación y familia. *Faisca*, 11, 17-36.
- Rice, F.P. (1995) *Human development: A life-span Approach*. Nueva York: Prentice Hall.
- Schaffer, H.R. (1997) *Social Development*. Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd.
- Snowden, P. y Christinan, L.G. (1999) Parenting the young gifted child: Supportive behaviors. *Roeper Review*, 21 (3), 215-221.
- Tannenbaun, A. (1983) *Gifted Children*. Nueva York: MacMillan