

ENTORNO ESCOLAR DEL ALUMNANDO DE ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES FRENTE A SUS COMPAÑEROS DE DISTINTO NIVEL DE INTELIGENCIA

CARMEN M^o HERNÁNDEZ JORGE

ÁFRICA BORGES DEL ROSAL

Universidad de La Laguna

RESUMEN: El entorno social juega un papel fundamental en el desarrollo de los adolescentes, tanto en el ámbito personal como escolar. Entre los grupos de agentes de mayor influencia, podemos señalar, por un lado, el entorno familiar, en particular los progenitores, quienes aportan no sólo los medios materiales para su desarrollo, sino también el ambiente afectivo preciso; y, por otro, el entorno escolar, tanto del profesorado, quien, como agente de cambio y figura fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, guía y modera los logros académicos del alumnado, como de los compañeros, siempre importantes, especialmente en la adolescencia. Este trabajo compara la percepción que tiene de su entorno escolar, un grupo de adolescentes de altas capacidades y sus compañeros y compañeras de menor inteligencia. Los resultados muestran que, aunque aparecen algunas diferencias, la percepción que tiene el alumnado de altas capacidades intelectuales de su entorno escolar, no es muy diferente a la sus compañeros controles, eliminando algunos de los mitos que se señalan al respecto.

Palabras clave: altas capacidades, adolescencia, entorno escolar, entorno social, inteligencia.

ABSTRACT: Social background plays a fundamental role in the development of children and adolescents, not just in the personal area but also in the scholar one. The most relevant groups of agents are the family, mainly parents, who do not only contribute with the material support for their own development but also in the necessary affective environment; the teachers, as being change agents and a fundamental figures in the learning process, who guide and drive their academic achievement; and the classmates, always important and specially during adolescence. The present study compares a high abilities teenagers group with their classmates of lower intelligence in the way they perceived their scholar environment. The results show that, although there are some differences, it can be concluded that high abilities students' perception does not have relevant differences with their classmates, eradicating one of the several myths about these kind of children.

Key Words: High abilities, adolescence, social environment; scholar environment, intelligence

Correspondencia con los autores:

Dra. Africa Borges del Rosal

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación Universidad de La Laguna

Anchieta, 9- 38201 San Cristobal de la Laguna .Tenerife. aborges@ull.es

1. INTRODUCCIÓN

La vida académica del alumnado no consiste sólo en las actividades limitadas a la enseñanza-aprendizaje, sino que se desarrolla en un contexto social, donde están presentes el profesorado y sus compañeros y compañeras, ampliándose incluso al entorno familiar, en el que los progenitores desempeñan un papel fundamental. Todos estos agentes contribuyen al desarrollo del estudiantado y, de forma más o menos directa, a su rendimiento escolar.

La importancia del ambiente ha quedado patente en la investigación interesada en el alumnado superdotado o de altas capacidades¹, de manera que diversidad de modelos explicativos sobre éstas incorporan características referidas al entorno. Así, Tannenbaun (1983) cuando define a la superdotación intelectual, incluye, además de habilidades generales y específicas de tipo intelectual, factores no intelectivos, como la motivación, factores sociales y un componente de suerte u oportunidad. También Ziegler y Raul (2000) señalan que la superdotación depende tanto de factores internos como externos a la persona. Los factores internos se refieren al talento personal, el aprendizaje activo y las características favorables de personalidad; mientras que los factores externos hacen referencia a las características del medio y la interacción del individuo con él. Por su parte, Schoon (2000) explica la superdotación como un conjunto de elementos más amplios, que deben confluir en el rendimiento y los logros del individuo: factores individuales (habilidades, personalidad, disposición genética); nacimiento (género, ambiente socioeconómico, orden de nacimiento); factores ambientales (ambiente familiar, ambiente escolar, recursos, lugar geográfico); educación recibida y entrenamiento o formación.

Gagné (2004) continúa y plasma esta perspectiva interactiva, considerando que la persona parte de unas determinadas habilidades naturales, que se desarrollan a través de catalizadores endógenos (personalidad o motivación) y exógenos (el ambiente), los cuales inciden en los procesos de desarrollo, dando como resultado el afianzamiento sistemático de las habilidades adquiridas.

Incluso el enfoque “orientado al rendimiento” incorpora, junto a la motivación, la alta capacidad intelectual y la creatividad, otros elementos sociales de influencia y mediación en la persona superdotada, tales como la familia, la escuela y los iguales (Mönks, 1992, 1994).

Como se desprende de lo aportado hasta aquí, distintos modelos que explican la alta capacidad intelectual incorporan factores externos al

¹ En este trabajo superdotación y altas capacidades se entienden como sinónimos.

individuo. Entre ellos, la familia ocupa un papel fundamental, ya que es crucial en la socialización del ser humano, porque supone la unión de personas entre las que se da un proyecto de vida en común, sentimientos de pertenencia, compromiso personal, relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia, así como el cuidado de los miembros más vulnerables (Palacios y Rodrigo, 2003). Los progenitores, por tanto, contribuyen al desarrollo de las capacidades intelectuales de sus hijos si saben ser sensibles a sus niveles reales y potenciales (Lamb y Easterbrooks, 1981). Esto incluye, necesariamente, preocuparse por las actividades escolares, tanto tomando el pulso de los procesos de enseñanza aprendizaje de los hijos, como suministrando los apoyos materiales que favorezcan su actividad escolar.

En este sentido, la estabilidad familiar, los recursos materiales o educativos que posean y el apoyo que se presta a los miembros, son tres características importantes del entorno familiar que deben considerarse también en las familias de niños y niñas con altas capacidades intelectuales (Olszewski-Kubilius, 2008).

Hertzog y Bennett (2004) realizaron una encuesta a padres y madres de niños superdotados, interesándose sobre las necesidades de aprendizaje de sus hijos. Sus resultados señalan que los padres consideran primordial que sus hijos reciban una formación estimulante y creativa, además solicitan una mayor implicación en las directrices educativas de sus hijos, esto es, una colaboración estrecha entre padres y maestros. Finalmente, un estudio previo nos demuestra lo importante que es la familia en el desarrollo del niño superdotado y el uso de actitudes educadoras que utilizan con ellos para generarles autonomía, utilizando el refuerzo de comportamientos adecuados y el diálogo para generar actitudes positivas (Borges, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras, 2006).

Respecto al entorno escolar, el docente es una pieza clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en su relación con el escolar como en la metodología didáctica que utiliza (Bruner, 1962; Deci, Schwartz, Sheinman y Ryan, 1981; Rosenshine, 1995). De hecho, las habilidades usadas por el profesor para enseñar y su importancia en la relación y aprendizaje de los estudiantes siguen siendo objeto de estudio (Scheeler, 2008; Derek, 2008). En concreto, los objetivos educativos deben orientarse al desarrollo integral del ser humano. Para conseguirlo es fundamental que el docente ayude a generar en el alumnado estrategias de aprendizaje que favorezcan un mejor rendimiento académico (Hernández y García, 1991). Al respecto, aquellos docentes que se perciben más autocompetentes, realizan procesos de innovación docente y fomentan en sus estudiantes sentimientos de competencia y autonomía, suelen propiciar que el alumnado adquiera nuevas habilidades en un contexto agradable y

satisfactorio y favorecen la motivación intrínseca de los escolares en la tarea (Ryan y Deci, 2000; Henson, Chambers, 2002).

Finalmente, la relación con los iguales juega también un papel fundamental en el desarrollo del individuo y, en concreto, la relación que tienen con sus compañeros y compañeras de aula. Las evidencias encontradas no permiten concluir que la adaptación escolar y social de los niños de altas capacidades intelectuales sea menor que la de sus compañeros normativos, ni parece darse ninguna limitación en este sentido, ya que los resultados obtenidos son contradictorios. Hay estudios que señalan las dificultades que tienen los niños y niñas con altas capacidades intelectuales en la relación con los demás y en general con su área afectiva (Lombroso, 1985a, Lombroso, 1895b; Lombroso, 1895c; Janos y Robinson, 1985; Dauber y Benbow, 1990; Cornell, Delcourt, Goldberg, y Bland, 1995; Gross, 1999; López, Bralic, y Arancibia, 2002), mientras que otras investigaciones señalan lo contrario, es decir, que se adaptan igual, o incluso mejor que otros con capacidad intelectual normalizada (Schneider, Clegg, Byrne, Ledingham, y Crombie, 1989; Nail y Evans, 1997; Richards, Encel, y Shute, 2003; Borges, Hernández-Jorge y Rodríguez- Naveiras, 2008; López y Sotillo, 2009).

El trabajo que aquí nos ocupa tiene como objetivo plantear la valoración que el alumnado de altas capacidades de cuarto curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) realiza respecto a su entorno social, analizando si difieren de sus compañeros con distintos niveles de inteligencia.

2. MÉTODO

2.1. Metodología y diseño

Se ha seguido una metodología selectiva o de encuesta con un diseño transversal.

2.2. Participantes

Se recogió información de 2.374 estudiantes (53,2% mujeres y 46,8% varones), estudiantes de cuarto de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), de 39 centros (privado religioso, privado no religioso y público), pertenecientes a todas las islas de la Comunidad Autónoma de Canarias, con edades comprendidas entre los 15 y los 18 años. Aunque el procedimiento de muestreo fue intencional, abarcó a un 12,5% de la población de estudiantes de la ESO de toda la Comunidad Autónoma, como parte de un estudio para determinar competencias adquiridas por los

estudiantes por parte del Plan de Evaluación de Centros de Canarias (PECCAN)², lo que garantiza la representatividad de la muestra de estudio.

La muestra estudiada fue extraída con un procedimiento de criba basado en las puntuaciones de inteligencia, medida a través del test de inteligencia “Test Dominó D-48” (Anstey, 1959), extrayéndose tres grupos equiparados en tamaño. El primero, (Grupo 1), estaba constituida por alumnado con un cociente intelectual de 100, equivalente a la inteligencia normal y formada por 112 estudiantes; el segundo (Grupo 2), lo constituía alumnado cuyas puntuaciones corresponden a una desviación típica sobre la media, esto es, un CI igual a 115, formada por 106 estudiantes, mientras que el tercero (Grupo 3) estaba compuesto por alumnado de altas capacidades, aquellos que había obtenido una puntuación equivalente a dos desviaciones típicas por encima de la media, esto es, un Cociente Intelectual igual o superior a 130, la cual estaba formada por 97 estudiantes. En la Tabla número 1 se muestra su descripción, en cuanto a su pertenencia a tipo de centro (público, privado religioso y no religioso), edad y sexo.

Tabla 1: Distribución de los grupos de estudio por sexo, edad y tipo de centro

		Grupo 1 CI=100					Grupo 2 CI=115					Grupo 3 CI=130			
Género	Centro	Edad				Total	Edad				Total	Edad			Total
		15	16	17	18		15	16	17	18		15	16	17	
Chica	Privado religioso	3	0	2	0	5	0	4	0	0	4	11	6	0	17
	Privado no religioso	3	6	1	0	10	0	8	1	0	9	10	4	0	14
	Público	20	12	8	4	44	0	13	7	1	21	17	9	3	29
Total chicas		26	18	11	4	59	0	25	8	1	34	38	19	3	60
Chico	Privado religioso	0	1	1	0	2	5	5	0	0	10	5	0	0	5
	Privado no religioso	0	9	2	0	11	6	3	2	0	11	11	1	0	12
	Público	12	15	11	2	40	20	19	12	0	51	19	1	0	20
Total Chicos		12	25	14	2	53	31	27	14	0	72	35	2	0	37
Total		38	43	25	6	112	31	52	22	1	106	73	21	3	97

² Este proyecto ha sido dirigido por los Doctores José Saturnino Martínez y Leopoldo Cabrera, en concurrencia competitiva por la Dirección General de Universidades, Consejería de Educación del Gobierno de Canarias (BOC, 22-06-06).

2.3. Procedimiento

El Instituto Canario de Evaluación de la Calidad (ICEC) analiza anualmente los resultados académicos del alumnado, y les interroga acerca de un conjunto de aspectos del ámbito escolar.

Los instrumentos utilizados han sido dos. El primero es el Cuestionario de alumnado de 4^o de ESO, para la evaluación de Centros (PECCAN 2007), cuyo objetivo es detectar las percepciones del alumnado con respecto a diversas cuestiones de su entorno escolar. Tiene 34 sentencias, formuladas en su mayoría en una escala tipo Likert, con cuatro alternativas de respuesta y es de aplicación colectiva. El segundo es el Test Dominó D-48 (Anstey, 1959), para determinación de la inteligencia, cuya aplicación es también colectiva y está destinado a valorar la capacidad para conceptualizar y aplicar el razonamiento sistemático a nuevos problemas, así como a apreciar las funciones centrales de la inteligencia: abstracción y comprensión de relaciones. Está considerado como un excelente indicador del factor “g” y del tipo de inteligencia cristalizada, de acuerdo con la terminología de Horn y Catell (1966). Consta de 44 problemas y cuatro ejemplos presentados en forma gráfica, no verbal.

La aplicación de las pruebas se llevó a cabo en las aulas con la supervisión de los orientadores de los Institutos de Enseñanza Secundaria, se aplicó de forma colectiva y cada estudiante lo realizó de forma individual.

2.4. Análisis

Para la determinación del perfil del estudiantado de altas capacidades intelectuales se llevó a cabo un análisis de varianza o análisis multivariado de la varianza, salvo en el caso de variables nominales, donde se realizarán contrastes no paramétricos. Todos los análisis se han llevado a cabo a través del Programa SPSS, en su versión 17.1.

3. RESULTADOS

3.1. Diferencias en variables socioeconómicas

Se ha contrastado la diferencia de los grupos en factores socio-económicos, medidos por el índice socio-económico familiar, un indicador construido a través de la información referida de las familias del alumnado de 4^o de la ESO, que se genera a partir de las variables de nivel de estudios del padre y de la madre, situación laboral del padre y de la madre, superficie de la vivienda, titularidad de la vivienda y número de hijos e hijas.

Como se puede observar en la Tabla número 2, el contraste realizado a través del análisis de varianza de un factor, arroja diferencias significativas entre los grupos. Para el contraste a posteriori se utilizó la prueba de Tukey, observándose diferencias significativas entre el grupo primero (CI=100) y el tercero (altas capacidades): $-65,93$, $p \leq 0,001$, así como entre el segundo y el tercero: $-40,83$, $p \leq 0,010$.

Tabla 2: Análisis de varianza en el nivel socioeconómico

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta ² parcial
nter.-grupos	223594,653	2	111797,327	11,717	0,000	0,072
Intra-grupos	2900607,17	304	9541,471			
Total	84974449,32	307				

En lo que respecta al tipo de Centro en el que cursan sus estudios, se ha realizado el contraste V de Cramer para datos categóricos politómicos, observando que el alumnado de altas capacidades difiere con los controles (V de Cramer= 0,132; $p \leq 0,05$). En la Tabla número 3 se puede observar la distribución de las variables, observándose mayor número de estudiantes de altas capacidades en centros privados.

Tabla 3: Tipo de centro en relación a los grupos de estudio.

Centros	CI			Total
	100	115	≤ 130	
Privado religioso	7	14	22	43
Privado no religioso	23	20	28	71
Público	85	72	49	206
Total	115	106	99	320

3.2. Familia y escuela

El alumnado ha sido preguntado sobre la actitud y el comportamiento de sus padres respecto al estudio. Tomados conjuntamente los tres grupos establecidos el comportamiento más percibido por los estudiantes es que sus padres controlan su asistencia a clase (90,7%), pero con bastante independencia, pues el 89,8% estima que sus progenitores permiten que organicen sus tareas y estudios. También un alto porcentaje de estudiantes considera que sus padres controlan que estudien con regularidad (71,7%), pero sólo 36,3% afirma que sus padres comprueban que han hecho las tareas de estudio marcadas por el centro escolar. Sin embargo, los resultados no permiten afirmar que haya diferencias significativas en las variables analizadas cuando se comparan los tres grupos establecidos (véase los valores obtenidos en la V de Cramer y su significación en la Tabla número 4).

Tabla 4: Comportamientos parentales frente al estudio.

Comportamientos parentales relativos al estudio	V de Cramer	P
Controlan que estudien con regularidad	0,131	0,105
Organización de las tareas y estudios	0,042	0,983
Comprobación de realización de tareas	0,115	0,232
Controlan la asistencia a clase	0,074	0,763

La relación entre los progenitores y el profesorado, no es percibida por sus hijos e hijas como muy fluida, pero tampoco se puede considerar inadecuada. Casi la tercera parte del estudiantado opina que sus progenitores no se quejan nunca del profesorado. Sin embargo, no parece ser muy frecuente el contacto entre ellos. Así, mientras sólo un 3,6% afirma que sus padres nunca se encuentran con el profesorado, casi la mitad dice que se reúnen a iniciativa de los padres, cuando éstos quieren hablar con sus tutores (43,5%). Finalmente, prácticamente la mitad (50,6%), estima que los tutores y profesores comentan con sus progenitores su evolución en los estudios. Tampoco en este caso aparecen diferencias significativas entre los grupos establecidos (V de Cramer=0,054, $p \leq 0,940$; V de Cramer=0,141, $p \leq 0,066$; V de Cramer=0,117, $p \leq 0,212$, respectivamente).

Las familias parecen proporcionar buenas condiciones y materiales para el estudio, sin que se puedan apreciar diferencias significativas entre los grupos, ni en lo que respecta al lugar destinado para estudiar (V de Cramer=0,125, $p \leq 0,138$), así como tampoco en la posesión de materiales adicionales: libros de consulta (V de Cramer=0,105, $p \leq 0,256$), o facilidades para el estudio, como ordenador (V de Cramer=0,098 $p \leq 0,299$) o acceso a internet (V de Cramer=0,095, $p \leq 0,321$).

Cabe señalar que los hogares parecen estar bien dotados en este sentido, pues el 75% de los encuestados afirma tener en su casa libros (96,1% dispone de diccionarios, el 91% de enciclopedias y libros de consulta, el 91,7% de libros en general, el 58,4% de comics y revistas de pasatiempos, siendo sólo un 31,4% los que afirman contar en su domicilio con revistas especializadas), el 76,4% ordenador y el 66,6% acceso a Internet.

3.3. Papel del profesorado

El alumnado considera que la metodología docente es bastante tradicional, tanto en la organización del alumnado como en las tareas propuestas en clase. Más de la mitad señalan que se sientan de forma individual o por parejas (47,8%), mientras que sólo un 6% afirma que se forman pequeños grupos en el desarrollo de las clases, sin que haya diferencias significativas entre los grupos estudiados (V de Cramer=0,137, $p \leq 0,079$). Respecto a las tareas, los estudiantes señalan que son iguales

para todos (97% de los encuestados), sin que se den tampoco diferencias entre los grupos (V de Cramer=0,045, $p \leq 0,878$). No obstante, se preocupan por revisar las tareas que les mandan, pues el 45% no sólo lo hace, sino que informa al alumnado sobre lo que ha hecho bien o mal. Sólo un 16% de los encuestados afirma que no le revisan en absoluto las actividades propuestas. Tampoco en este caso aparecen diferencias significativas entre los grupos (V de Cramer=0,045, $p \leq 0,878$)

Lo que más valora el profesorado en la evaluación, según la opinión de su alumnado, son los controles y exámenes, pues un 79,3% de los entrevistados opina que sus docentes le dan a este procedimiento mucha importancia. El segundo aspecto que los alumnos creen importante para el profesorado es su propia conducta, ya que un 41,8% considera que éstos lo valoran muy importante. En lo que respecta al contenido de los trabajos y a la ortografía, un 25% y un 23,4% considera que a los profesores les importa mucho, mientras que cuestiones como la limpieza y el orden de los trabajos, la participación en clase o la forma de expresarse sólo piensa que son muy valorados por un 15,8%, un 15,7% y un 12,5%, respectivamente. En ningún caso se encontraron diferencias significativas entre los grupos, como se puede observar en la Tabla número 5.

Tabla 5: Aspectos más valorados por el profesorado.

Aspectos evaluados por el profesorado	V de Cramer	P
Controles y exámenes	0,071	0,548
Conducta del alumnado	0,119	0,199
Contenido de los trabajos	0,076	0,480
Ortografía	0,089	0,563
Limpieza y orden de los trabajos	0,096	0,476
Participación en clase	0,073	0,777
Expresión del alumnado	0,117	0,217

3.4. Relación con los compañeros

En lo referente a las relaciones entre compañeros, hay casi un acuerdo absoluto en considerar que son buenas o muy buenas (97,4%), sin que haya diferencias entre los grupos. No obstante, cuando se escala la relación temporalmente, los estudiantes de inteligencia superior tienen una percepción más positiva de estas relaciones (V de Cramer=0,189, $p \leq 0,001$), como se puede observar en la Tabla número 6.

También se les preguntó sobre su percepción del cumplimiento de normas por parte de los compañeros. En este caso no hay unanimidad, pues prácticamente la mitad (51,7%) considera que apenas se cumplen (nunca o alguna vez), mientras el resto opina que se acatan las reglas bastantes o muchas veces. Hay diferencia significativa entre los grupos (V de

Cramer=0,175, $p \leq 0,005$), siendo en el de mayor inteligencia donde se opina con mayor frecuencia que las reglas se cumplen (véanse las columnas de la derecha de la Tabla 6).

Tabla 6: Percepciones respecto a compañeros y compañeras

		Buena relación entre compañeros				Cumplimiento de normas			
Grupos en función del CI	en función del CI	Grupos en función del CI							
		1	2	3	Total	1	2	3	Total
Nunca		4	0	0	4	10	1	2	13
A veces		21	16	4	41	55	55	34	144
Bastantes veces		36	47	37	120	32	37	43	112
Muchas veces		48	39	52	139	12	9	14	35
Total		109	102	93	304	109	102	93	304

3.5. Tiempo libre

En cuanto a la ocupación del tiempo libre, no se aprecian diferencias entre los grupos en la mayoría de las actividades: salir de excursión (V de Cramer= 0,119 $p \leq 0,197$), uso de videojuegos (V de Cramer= 0,110 $p \leq 0,286$), practicar deporte (V de Cramer= 0,135 $p \leq 0,088$) o ir al cine (V de Cramer= 0,0826 $p \leq 0,666$). En cambio, los más dotados afirman leer en mayor proporción y de forma significativa en relación con los otros grupos (V de Cramer= 0,206 $p \leq 0,001$) y salen menos con los amigos (V de Cramer=0,145, $p \leq 0,047$), como se puede observar en la Tabla número 7.

Tabla 7: Empleo del tiempo libre

	Leer				Salir/conversar con amigos			
	Grupo				Grupo			
	1	2	3	Total	1	2	3	Total
Nunca	24	38	14	76	1	2	2	5
1 o 2 por mes	38	22	18	78	6	9	14	29
1 o 2 por semana	30	29	34	93	35	35	41	111
Diariamente	16	13	27	56	67	56	36	159
Total	108	102	93	303	109	102	93	304

4. CONCLUSIONES

La primera conclusión que cabe destacar es que el alumnado con altas capacidades intelectuales no parece diferir de forma considerable en las percepciones relativas a su entorno escolar si lo comparamos con sus compañeros de inteligencia normal o alta. Esto parece estar en consonancia con otros resultados encontrados, como por ejemplo, las demandas que hacen a su profesorado, donde solicitan aspectos similares a los que

demanda otro tipo de alumnado (Vialle y Tischler, 2004; Hernández-Jorge y Borges, 2005).

Sin embargo, aparecen algunas diferencias que es preciso resaltar. En primer lugar, el alumnado de altas capacidades pertenece a familias con mayor poder adquisitivo, lo cual se puede apreciar tanto en que poseen un nivel socioeconómico superior, como en una mayor proporción de asistencia a colegios privados. Sin embargo, esta diferencia social no revierte en tener a su disposición mejores medios de apoyo al estudio, pues no aparecen diferencias en cuestiones que van desde un lugar apropiado para estudiar hasta la existencia de medios materiales para ello, como ordenador o libros de apoyo.

Ni progenitores ni profesorado se perciben de forma distinta por los grupos de alumnos estudiados. Es interesante señalar que los aspectos docentes que se valoran en este estudio son externos y referidos exclusivamente a la organización del grupo de clase y la revisión de tareas escolares. A pesar de ello, parece que el profesorado es bastante tradicional y poco innovador, al menos en la valoración del estudiantado. Sería importante, por un lado, triangular esta información con otros enfoques, para comprobar la concurrencia de estos datos, y por otro, indagar en otros aspectos más centrales de la metodología de enseñanza, para determinar realmente si la actuación del profesorado es tan tradicional como es percibida por el alumnado aquí estudiados o si son innovadores y más centrados en los procesos de aprendizaje, que son especialmente relevantes en secundaria y para afrontar estudios superiores. De ser cierta esta segunda opción, habría que valorar por qué los estudiantes no perciben una enseñanza más innovadora y centrada en los procesos de aprendizaje.

A los progenitores, los adolescentes los consideran preocupados por sus actividades y logros académicos, si bien les permiten una cierta autonomía en lo que respecta a la realización de sus tareas, lo que se relaciona con lo observado en estudios anteriores: actitudes educadoras que fomentan la autonomía (Borges, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras, 2006). Por otra parte, no parece que haya una estrecha relación entre padres y profesores.

Lógicamente, para su nivel de edad, los compañeros son importantes, y perciben buena relación entre ellos, dándose una visión más positiva por parte de los más dotados intelectualmente. En cambio, son más críticos en cuanto a percibir el cumplimiento de las normas por parte del alumnado. La primera cuestión parece avalar los resultados encontrados en otros estudios (Oliver, Fernández, y Guzmán, 1999; Richards, Encel, y Shute, 2003; Rodríguez-Naveiras, Borges y Hernández-Jorge, 2008; Robinson, 2008), que apoyan una buena integración social del alumnado de altas

capacidades. El segundo resultado puede apuntar a una visión más crítica o más realista de su entorno, probablemente relacionado con la mayor madurez de la que suelen hacer gala estos chicos y chicas.

Las actividades de ocio y tiempo libre que diferencian a los más capaces no resultan sorprendentes, puesto que la lectura suele encontrarse entre sus actividades predilectas, al mismo tiempo que salen menos con sus amigos. Esto ya aparece como un rasgo distintivo de alta capacidad intelectual desde la precocidad que parece mostrar este colectivo en su aprendizaje de la lectura, a la vez que es una actividad menos colectiva. Esto se relaciona con algunas características propias de las personas con alta capacidad intelectual a las que les cuesta mantener actividades de tipo cooperativo o de trabajo en grupo, a pesar del beneficio en el rendimiento y en la autoestima que genera el trabajo cooperativo en el aula, según señala un estudio ya clásico de Johnson, Johnson y Taylor (1993).

Cabe resaltar, como aspecto importante del trabajo que se presenta aquí, el procedimiento de selección de los sujetos, que al haberse extraído de una muestra más amplia, evita los sesgos de selección que limitan algunos estudios, cuestionando el rigor de los hallazgos (McCallister, Nash, y Meckstroth 1996; Mouchirod, 2004). En este trabajo, al partir de una población amplia y obtener el grupo de estudio en función de su puntuación en inteligencia, no se ve limitado por problemas derivados del etiquetado, con lo que ello pudiera suponer de sesgos positivos o negativos.

En resumen, por tanto, a la luz de estos resultados no parece que se pueda afirmar que el alumnado con altas capacidades intelectuales tenga una percepción de su entorno escolar (compañeros y docentes), ni de las actitudes de sus padres sobre sus estudios, diferenciada de sus compañeros. Creemos que es importante ir acotando, a través de estudios libres de sesgos y de mitos e ideas preconcebidas, la realidad del estudiantado de altas capacidades. Esa es la mejor manera de encontrar los retos educativos precisos y de atender a las necesidades que realmente tiene esta población.

5. REFERENCIAS

- Anstey, E. (1959). *Test de Dominós*. Buenos Aires: Paidós.
- Borges, A., Hernández-Jorge, C. y Rodríguez-Naveiras, E. (2006) Comportamientos parentales en familias con superdotados. *Faísca*, 11(13), 48-58.
- Borges, A., Hernández-Jorge, C. y Rodríguez-Naveiras, E. (2008) La adaptación social de niños y niñas de altas capacidades intelectuales: Un acercamiento cualitativo. *Sobredotação*, 9, 119-130.
- Bruner, J. (1962): *On knowing: Essays for the left hand*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cornell, D. G., Delcourt, M. A. B., Goldberg, M. D. y Bland, L. C. (1995). Achievement and self-concept of minority students in elementary school gifted programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 18(2), 189-209.

- Dauber, S. L. y Benbow, C. P. (1990). Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 34(1), 10-15.
- Deci, E.L., Scwartz, A.J., Sheinman, L. y Ryan, R.M. (1981): An instrument to assess adult's orientation toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of educational Psychology*, 73, 642-650.
- Derek, L. R. (2008). Teaching skills for facilitating team-based learning, *New directions for teaching a y Learning*, 2008 (116), 55-68.
- Gagné, F. (2004) Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory 1. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147.
- Gross, M. U. M. (1999). Small poppies: Highly gifted children in the early years. *Roeper Review*, 21(3), 207-214.
- Henson, R.K. y Chambers, S. M. (2002, Febrero). Personality Type as a Predictor of Teaching Efficacy and Classroom Control Beliefs in Emergency Certification Teachers. Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association. Austin, TX (USA).
- Hernández, P. y García, L. A. (1991) *Psicología y enseñanza del estudio*. Madrid: Pirámide.
- Hernández-Jorge, C. y Borges, A. (2005) Demandas del alumnado superdotado a sus profesores y profesoras. *Psignosis: Revista de evaluación e intervención psicoeducativa*, 11, 39-50.
- Hertzog, N.B. y Bennet, T. (2004) In whose eyes? Parents' perspective on the learning needs of their gifted children. *Roeper Review*, 26(2), 96-104.
- Horn, J.L. y Catell, R.B. (1996). Refinement and test of the theory of fluid and crystallized intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 57, 253-270.
- Janos, P. M. y Robinson, N. M. (1985). Psychosocial development in intellectually gifted children. In F. D. Horowitz, M. O'Brien, F. D. Horowitz y M. O'Brien (Eds.), *The gifted and talented: Developmental perspectives*. (pp. 149-195). Washington, DC US: American Psychological Association.
- Johnson, D. W.; Johnson, R. T. y Taylor, B. (1993). Impact of Cooperative and Individualistic Learning on High-Ability Students' Achievement, Self-Esteem, and Social Acceptance. *Journal of Social Psychology*, 133, (6), 839-844.
- Lamb, M.E. y Easterbrooks, M.A. (1981). Individual differences in parental sensitivity: origins, components and consequences. En M.E. Lamb y L.R. Sherrod (eds.), *Infant social cognition*, (pp. 127-153). Hillsdale: Erlbaum.
- Lombroso, C. (1895a). Climatic influences on genius. *The man of genius*. (pp. 117-132). New York, NY: Charles Scribner's Sons.
- Lombroso, C. (1895b). Genius and insanity. *The man of genius*. (pp. 66-99). New York, NY: Charles Scribner's Sons.
- Lombroso, C. (1895c). Latent forms of neurosis and insanity in genius. *The man of genius*. (pp. 38-65). New York, NY: Charles Scribner's Sons.
- López, V. y Sotillo, M. (2009) Giftedness and social adjustment: Evidence supporting the resilience approach in Spanish-speaking children and adolescents. *High Ability Studies*, 20(1), 39-53.
- López, V., Bralic, S. y Arancibia, V. (2002). Representaciones sociales en torno al talento académico: Estudio cualitativo. *Psykhe: Revista De La Escuela De Psicología*, 11(1), 183-201.
- Mccallister, C., Nash, W. R., y Meckstroth, E. (1996). The social competence of gifted children: Experiments and experience. *Roeper Review*, 18(4), 273-276.
- Mönks, F.J. (1994) Desarrollo socio-emocional de los niños superdotados. En Y. Benito (dir) *Intervención e investigación socioeducativa en alumnos superdotados*, 139-152. Salamanca: Amarú Ediciones.

- 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*, 13-21. Amsterdam: Swets and Zeitlinger.
- Mouchiroud, C. (2004). Haut potentiel intellectuel et développement social. *Psychologie Française*, 49(3), 293-304.
- Nail, J. M., y Evans, J. G. (1997). The emotional adjustment of gifted adolescents: A view of global functioning. *Roeper Review*, 20(1), 18-21.
- Olszewski-Kubilius, P. (2008) The role of the family in talent development. In S. I. Pfeiffer, y S. I. Pfeiffer (Eds.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices*. (pp. 53-70). New York, NY US: Springer Science + Business Media.
- Palacios, J. y Rodrigo, M.J. (2003). La familia como contexto de desarrollo humano (pp. 25-44). En M.J. Rodrigo y J. Palacios (coords.): *Familia y Desarrollo Humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Plan de Evaluación de Centros de Canarias (PECCAN) (2007) *Cuestionario de alumnado de 4º de ESO*. Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa. Gobierno de Canarias. Ver <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/ICEC/scripts/Default.asp?IdSitio=7>
- Richards, J., Encel, J. y Shute, R. (2003). The emotional and behavioural adjustment of intellectually gifted adolescents: A multi-dimensional, multi-informant approach. *High Ability Studies*, 14(2), 153-164.
- Robinson, N. M. (2008). The social world of gifted children and youth. In S. I. Pfeiffer, y S. I. Pfeiffer (Eds.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices*. (pp. 33-51). New York, NY US: Springer Science + Business Media.
- Rodríguez-Naveiras, E., Hernández-Jorge, C. y Borges, A. (2008, noviembre) *Sociopersonal adaptation of non-identified high abilities teenagers*. International Conference of Excellence and Superior Performance. Braga (Portugal).
- Rosenshine, B. (1995) Advances in Research on Instruction. *The journal of Educational Research*, 88 (51) 262-268.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, Vol 55(1), 68-78.
- Scheeler, M. C. (2008). Generalizing Effective Teaching Skills: the missing Ling in teacher preparation. *Journal of Behavioral Education*, 17, (2), 145-159.
- Schneider, B. H., Clegg, M. R., Byrne, B. M., Ledingham, J. E., y Crombie, G. (1989). Social relations of gifted children as a function of age and school program. *Journal of Educational Psychology*, 81(1), 48-56.
- Schoon, I. (2000) A life span approach to talent development. En K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Stenberg y R.F. Subotnik (Eds) *International handbook of giftedness and talent*, 213-225. Oxford: Elsevier.
- Tannenbaun, A. (1983) *Gifted Children*. Nueva York: MacMillan.
- Vialle, W y Tischler, K. (2004, septiembre): The international teacher effectiveness study: a qualitative analysis. Comunicación presentada en The 9th Conference of the European Council for High Ability. Navarra.
- Ziegler, A. y Raul, T. (2000) Myth and reality: A review of empirical studies on giftedness. *High Ability Studies*, 11(2), 113-136.