



UNIVERSIDAD ALZATE DE OZUMBA

INCORPORADA A LA UNAM 8898-25

**“LA ADAPTACIÓN SOCIAL DENTRO DEL AULA EN LOS
ADOLESCENTES CON APTITUDES SOBRESALIENTES”**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGIA**

**P R E S E N T A N:
ESTRADA CAMACHO MONICA MIRELLA
LOZADA ALVARADO MERAB**

**ASESORA:
PSIC. LIZBETH CASTRO AMARO**

OZUMBA MEXICO

NOVIEMBRE 2012



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*La posibilidad de
realizar un sueño es lo
que hace que la vida
sea interesante.*

PAULO COELHO

De manera especial queremos dar las gracias a la profesora LIZBETH, primeramente por haber compartido sus experiencias y conocimientos con nosotras, por su tiempo, su paciencia pero sobre todo por ser un apoyo fundamental para la elaboración de nuestra tesis.

Gracias a nuestros PROFESORES que marcaron cada etapa de nuestro camino universitario, por motivarnos a dar el máximo esfuerzo para cumplir con las tareas y exigencias, ya que finalmente y después de todo, logramos alcanzar una meta más.

MONICA Y MERAB

Primeramente gracias a DIOS, por darme la oportunidad de vivir, por estar conmigo en cada paso que doy, por fortalecer mi corazón e iluminar mi mente y principalmente por permitirme realizar uno de los sueños más importantes de mi vida

Gracias a mis hermanos, JORGE y CESAR, por estar conmigo en todo momento y apoyarme siempre, los quiero mucho.

Finalmente quiero agradecerle a MERAB, con quien compartí compañerismo, amistad, trabajo y apoyo durante nuestra formación profesional, permitiéndonos llegar a la meta compartida mas anhelada.

Mil gracias a mis padres, CARMEN Y ARMANDO por ser el pilar fundamental en todo lo que soy, en mi educación tanto académica como de la vida y por su incondicional apoyo perfectamente mantenido a través del tiempo.

A ti JOEL gracias por ser el complemento en mi vida, por acompañarme en esta bonita etapa, por tu amor, tu comprensión y tu paciencia, pero sobre todo gracias por amarme solo como tú lo sabes hacer.

MONICA

Doy gracias a DIOS por cada una de las bendiciones que ha dado a mi vida, pero en especial por la sabiduría que me dio durante mis estudios y así poder lograr uno de los propósitos que tiene para mí.

A mis hermanas YARED, BETZABE Y DALETH por la unidad, confianza y seguridad que me dieron en cada momento, pero sobre todo por las enseñanzas que adquirí de cada una de ustedes las cuales han formado parte de mi desarrollo personal y profesional.

A MONICA por brindarme en todo momento una mano amiga, además de compartir alegrías, tristezas y logros juntas a lo largo de nuestros estudios, pero finalmente llegamos a la meta que compartíamos. Siempre tendrás un lugar muy especial.

Lo único que puedo decir a cada uno de ustedes es GRACIAS por ayudarme a ser posible un logro más, el cual no será el último pero quizás el más importante.

A mis padres SAUL Y JUANA por darme el apoyo, cariño, amor y comprensión aún en momentos difíciles, para el cual no existen palabras que puedan describir lo que han significado en mi vida. Y aunque hoy mi Padre no esté conmigo físicamente, siempre estuvo presente en mi mente y corazón.

A ti JUAN CARLOS por compartir conmigo este logro pero sobre todo por estar a mi lado y darme el apoyo y amor que necesite en cada momento, y a mi hija NAOMI con todo mi amor, porque fue el impulso para realizar este sueño así como la inspiración para tomar nuevos retos.

MERAB

INDICE

RESUMEN	9
INTRODUCCION	10

CAPITULO I DESARROLLO FISICO DEL ADOLESCENTE

1. CRECIMIENTO Y CAMBIOS FISICOS	14
1.1. <i>Crecimiento corporal</i>	16
1.2. <i>Vello corporal</i>	16
1.3. <i>Desarrollo de los pechos</i>	17
1.4. <i>Desarrollo genital</i>	18
1.5. <i>Piel: acné y feromonas</i>	19
1.6. <i>Maduración precoz o tardía</i>	19
1.7. <i>Crecimiento estructural</i>	20
2. ASPECTOS HORMONALES	21
2.1. <i>Hormonas sexuales</i>	21
2.2. <i>Menarquía y ciclo menstrual</i>	22
2.3. <i>Espermarquía en los hombres</i>	23
2.4. <i>Maduración sexual en las chicas</i>	23
2.5. <i>Maduración sexual en los chicos</i>	23

CAPITULO II DESARROLLO COGNOSCITIVO DEL ADOLESCENTE

1. DESARROLLO COGNOSCITIVO	25
1.1. <i>Secuencia de las etapas</i>	26
1.2. <i>Desarrollo de lo concreto a lo abstracto</i>	27
2. PLANTEAMIENTOS DE PIAGET	28
2.1. <i>Pensamiento operacional formal</i>	29
2.2. <i>El razonamiento hipotético-deductivo</i>	30
3. PROCESAMIENTO DE LA INFORMACION	31
4. LA INTELIGENCIA: NATURALEZA Y DESARROLLO	32
4.1. <i>La naturaleza de la inteligencia</i>	32
4.2. <i>Enfoques unitario y multifactorial</i>	33
4.3. <i>El adolescente y la inteligencia</i>	34
4.4. <i>Aspectos de la competencia intelectual</i>	35
5. LA TOMA DE DECISIONES EN LA COGNICION	36

CAPITULO III DESARROLLO SOCIOAFECTIVO DEL ADOLESCENTE

1. EL DESARROLLO SOCIAL EN LA ADOLESCENCIA	38
1.1. <i>Relaciones familiares</i>	39
1.2. <i>Relaciones con los iguales</i>	42
1.3. <i>Relaciones en la escuela</i>	45
2. EL DESARROLLO AFECTIVO EN LA ADOLESCENCIA	47
1. <i>LA IDENTIDAD</i>	48

1.1. Enfoques teóricos para el desarrollo de la identidad	49
---	----

CAPITULO IV MARCO CONCEPTUAL DE PERSONAS SOBRESALIENTES

1. CONCEPTOS ASOCIADOS	52
1.1. <i>Talentoso</i>	53
1.2. <i>Precoz</i>	56
1.3. <i>Prodigio</i>	57
1.4. <i>Genio</i>	58
1.5. <i>Sobresaliente</i>	59
2. MODELOS DE ESTUDIO DE PERSONAS SOBRESALIENTES	59
1. MODELOS BASADOS EN CAPACIDADES	60
1.1. <i>Lewis M. Terman</i>	60
1.2. <i>USOE (United States Office of Education)</i>	61
1.3. <i>Modelo de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner</i>	62
2. MODELOS BASADOS EN EL RENDIMIENTO	63
2.1. <i>Modelo de Joseph Renzulli</i>	63
2.2. <i>Modelo de John F. Feldhusen</i>	64
2.3. <i>Modelo Diferencial de Superdotación y Talento (DMGT) de Gagné</i> ...	64
3. MODELOS COGNITIVOS	65
3.1. <i>Teoría Triárquica del talento intelectual de R. J. Sternberg</i>	66
4. MODELOS SOCIOCULTURALES	67
4.1. <i>Modelo Psicosocial de los factores que componen la superdotación, Tannenbaum</i>	68
4.2. <i>Modelo de interdependencia triádica de Monsk</i>	69
3. CARACTERISTICAS DE PERSONAS SOBRESALIENTES	70
1. DE QUIÉNES HABLAMOS	70
1.1. <i>De alumnos que son excepcionales</i>	70
1.2. <i>De alumnos con alta capacidad intelectual</i>	70
1.3. <i>De alumnos que poseen algún conocimiento base y lo saben utilizar ..</i>	71
1.4. <i>De alumnos que tienen una gran motivación intrínseca y una personalidad específica</i>	71
1.5. <i>De los alumnos que tienen un estilo de pensamiento propio</i>	72
1.6. <i>De alumnos creativos</i>	72
1.7. <i>De alumnos que necesitan un contexto enriquecido en el que se reconozcan y se recompensen sus logros</i>	73
2. SOBRESALIENTES CON BAJO RENDIMIENTO	73
2.1. <i>Perfil de los alumnos con bajo rendimiento</i>	73
2.2. <i>Repercusiones socio-emocionales</i>	74
2.3. <i>Causas de los bajos logros</i>	74

CAPITULO V METODOLOGIA

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	76
2. OBJETIVOS	76
2.1 <i>Objetivo general</i>	76
2.2. <i>Objetivos específicos</i>	76

3. HIPOTESIS	76
3.1. <i>Hipótesis alterna</i>	76
3.2. <i>Hipótesis nula</i>	77
4. TIPO DE ESTUDIO	77
5. DISEÑO	77
6. POBLACION	77
7. SITUACIÓN EXPERIMENTAL	77
8. VARIABLES	78
8.1. <i>Dependiente</i>	78
8.2. <i>Independiente</i>	79
9. INSTRUMENTOS	80
10. PROCEDIMIENTO	80
11. ANALISIS ESTADISTICO	81

CAPITULO VI RESULTADOS

1. DESCRIPCION DE LA MUESTRA	83
2. DESCRIPCION DE LOS RESULTADOS	83
2.1. <i>Identificación de adolescentes sobresalientes</i>	83
2.2. <i>Primera aplicación</i>	84
2.3. <i>Segunda aplicación</i>	85
2.4. <i>Prueba del Signo</i>	87

CAPITULO VII DISCUSION Y CONCLUSIONES

1. DISCUSION	89
2. CONCLUSIONES	91
ANEXOS	93
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	103

RESUMEN

En el ámbito educativo regularmente se da mayor prioridad a aquellos alumnos que tienen un bajo aprovechamiento; sin embargo existe la necesidad de identificar y trabajar con aquellas personas excepcionales, adolescentes sobresalientes, quienes alcanzan mayores logros de manera más rápida y eficaz a diferencia de los demás. No obstante muchos de ellos prefieren no manifestar sus capacidades por temor a ser rechazados por sus compañeros viéndose reflejado en sus relaciones socio afectivas. Por tal motivo el presente trabajo tiene como objetivo conocer de qué manera influyen las técnicas socio afectivas en la adaptación social dentro del aula en los adolescentes sobresalientes. El tipo de estudio de esta investigación es de campo, con un diseño reversible ABA, en el que participaron 188 adolescentes de 2º de la Secundaria Moisés Sáenz de Miraflores, Estado de México.

INTRODUCCIÓN

Entre los diez y veinte años, todas las personas cruzan una línea divisoria entre la infancia y la adultez a nivel físico, cognitivo y socio afectivo. Durante este tiempo se producen cambios profundos en los sujetos que se manifiestan en todo lo que hacen. Los niños y las niñas dejan de serlo para convertirse en adolescentes. Desde el punto de vista físico se observa una gran aceleración del crecimiento, pero también cambios en la forma del cuerpo; en el área cognitiva existe una manera diferente de abordar los problemas, de entender la realidad y la vida, que va unida a capacidades intelectuales muy superiores y a un gusto por lo abstracto en su pensamiento y del punto de vista socio afectivo, el establecimiento de relaciones distintas en el contexto familiar, entre iguales y en la escuela, así como en la búsqueda de un lugar propio en la sociedad los cuales delimitarán su identidad.

De acuerdo con Stanley Hall, (1904) (en Horrocks. 2008) el período que separa a la infancia de la adultez se denomina adolescencia. La adolescencia para algunos autores, es una edad especialmente dramática y tormentosa en la que se producen innumerables tensiones, con inestabilidad, entusiasmo y pasión, aquí el/la joven se encuentra dividido entre diferentes tendencias opuestas; para otros, la adolescencia no es un período tormentoso, sino que los adolescentes tienen que enfrentarse a un medio social que se les presenta lleno de limitaciones y los adultos no les proporcionan los instrumentos adecuados para superarlas. Para Moreno (1990), lo más llamativo de la adolescencia es la larga duración del periodo de dependencia de los adultos.

En términos generales se puede decir que en la adolescencia se alcanza la etapa final del crecimiento, el comienzo de la capacidad de reproducción, el inicio de la inserción en el grupo de los adultos y en su mundo. Asimismo, el adolescente tiene que realizar una serie de ajustes según las características de la sociedad y las facilidades o dificultades que se le proporcione para esa integración. De todo este contexto dependerá que el tránsito se realice de una forma traumática o sin dificultades. De alguna forma, la adolescencia es una construcción social derivada del desarrollo de las sociedades modernas e industrializadas.

Por otra parte, definir las características de los sobresalientes referidas a las manifestaciones de su conducta en el terreno académico, nos sirve para poder identificarlos y dar una respuesta educativa a sus necesidades. Se han formulado seis principios que definen la excepcionalidad de los sobresalientes, estos se refieren a: la baja frecuencia con la que aparecen en la población, exigen un trabajo especializado y diferenciado, su gran capacidad intelectual y conocimiento base que les permite utilizar todos sus recursos de una manera sabia, su gran motivación intrínseca que les hace persistir en la tareas hasta alcanzar sus metas fijadas, su estilo de pensamiento que les permite sacar partido a todo lo que saben, creatividad que la utilizan para resolver y redefinir los problemas mediante procedimientos inusuales y novedosos así como la necesidad que manifiestan por trabajar en contextos donde se reconozca ese potencial creativo e intelectual.

Dentro de la presente investigación, en primer lugar presentamos los capítulos teóricos, el primer capítulo es el desarrollo físico del adolescente, que abarca el peso y la estura; los cambios más notables que se dan en el exterior del organismo, como: el crecimiento corporal, del vello púbico, de los pechos en las mujeres y cambios drásticos en la piel en ambos sexos; de igual forma se considera la maduración sexual tanto en hombres como en mujeres, que engloba características sexuales primarias y secundarias; posteriormente también hay cambios en la estructura y en las proporciones del cuerpo de los adolescentes así como también puede darse una maduración precoz o tardía en cuanto a su crecimiento.

El segundo capítulo hace referencia al desarrollo cognoscitivo del adolescente, ya que es considerado como una secuencia ascendente de etapas identificables, en donde cada una se vuelve más compleja que la anterior. Este capítulo a su vez abarca los planteamientos más importantes de Piaget, que son: el pensamiento operacional formal y el razonamiento hipotético-deductivo; de igual forma se hace referencia al procesamiento de la información y a la naturaleza y desarrollo de la inteligencia.

El tercer capítulo denominado, desarrollo socio afectivo del adolescente, se divide en dos partes. El primero contempla el desarrollo social, donde se plantea la relevante influencia que la familia, los iguales y la escuela ejercen en las relaciones que lleva a cabo el adolescente. En segundo lugar encontramos el desarrollo afectivo, el cual comprende, la identidad donde se tomará en cuenta su formación y enfoques teóricos para su desarrollo (basándonos en el modelo de Erickson y Marcia).

En el cuarto capítulo titulado Marco Conceptual de Personas Sobresalientes, se aborda uno de los temas principales de este trabajo. Nos referimos primeramente a algunos conceptos asociados al tema, posteriormente se mencionan los modelos de estudio y las características generales que nos permiten identificar a las personas sobresalientes.

El quinto capítulo presenta el marco metodológico, por medio del cual se trabajó la siguiente investigación, en donde el tipo de estudio es de campo, con un diseño reversible ABA, en el que participaron 188 adolescentes de 2º de la Secundaria Moisés Sáenz de Miraflores, Estado de México.

En el sexto capítulo, realizamos un análisis estadístico a través del programa SPSS (Paquete Estadístico Aplicado a las Ciencias Sociales, en su versión 16 para Windows), primeramente para identificar a los adolescentes sobresalientes, segundo conocer sus relaciones socio afectivas y tercero evaluar la funcionalidad del plan de intervención, por lo que los puntos anteriores se detallan en este capítulo.

Finalmente, es preciso enfatizar la importancia que poseen los factores contextuales, sociales y culturales en aquellas personas que son consideradas

como sobresalientes, cabe señalar que al conocer las relaciones socio afectivas de este grupo, será posible considerar diferentes alternativas de intervención que como psicólogos nos corresponde saber, para buscar estrategias que permitan mejorar sus relaciones socio afectivas y por ende desarrollar todo su potencial oculto.

CAPITULO I DESARROLLO FÍSICO DEL ADOLESCENTE

Si comparamos las conductas de niños y jóvenes nos damos cuenta rápidamente que durante un periodo situado entre los doce y los quince años llamado adolescencia se producen cambios profundos en los sujetos que se manifiestan en todo lo que hacen. Desde el punto de vista físico se observa una gran aceleración del crecimiento, pero también cambios en la forma del cuerpo y en el desarrollo hormonal. A continuación se describen estos cambios de manera más detallada.

1. CRECIMIENTO Y CAMBIOS FÍSICOS

En la época de la adolescencia se presenta un fenómeno llamado el “estirón del crecimiento”, de acuerdo con Craig (2001), consiste en un aumento repentino, desigual y en cierto modo imprevisible del tamaño de casi todas las partes del cuerpo. El primer signo de este fenómeno es el aumento de la longitud y densidad de los huesos, los dedos se alargan antes que las piernas y brazos, siendo el torso la última parte que crece; al mismo tiempo que los huesos empiezan a alargarse, el púber empieza a ganar peso, la grasa empieza a acumularse, en ambos sexos la grasa se deposita en el área de los senos; se trata de un depósito permanente en la mujer y temporal en el varón. Horrocks (2008) dice que conforme ocurre el estirón del crecimiento, los varones por lo general pierden la mayor parte de la grasa adicional y en cambio las mujeres suelen conservarla; poco después de iniciarse este aumento de peso, también se hace evidente un aumento en la altura (un año aproximadamente) después de estos

aumentos de peso y estatura comienza un aumento de masa muscular. La edad cronológica varía de unos individuos a otros, registrándose en las chicas el mayor aumento de peso a la edad de trece años y en los chicos a la edad de catorce, es de importancia mencionar que una de las partes del cuerpo que alcanza su forma definitiva más tarde es la cabeza. El estirón también se caracteriza por un aumento considerable del apetito, pues el cuerpo busca los nutrientes necesarios para su crecimiento.

Asimismo Craig (2001) menciona que en la adolescencia suele haber un arranque de crecimiento rápido, aunque menos veloz y una desaceleración gradual de la curva del crecimiento hasta la etapa final o media del adolescente. La curva de crecimiento para la estatura presenta 4 fases principales. Hay un periodo rápido de crecimiento en la niñez y en la primera infancia; un periodo medio de los 3 a los 12 o 13 años de edad cuando el crecimiento es más lento pero constante; un periodo de notable aceleración alrededor de la adolescencia de los 12 a los 15 años y un periodo terminal final después de los 15 años. De acuerdo con Horrocks (2008) aproximadamente de los 11 a los 14 años, las mujeres son más altas que los varones de la misma edad, pero poco después de los 14, los varones comienzan a avanzar y de ahí en adelante mantienen su superioridad en esta estatura. No obstante este es solo un cuadro promedio. Uno de los aspectos más importantes, acerca de la curva de estatura promedio lineal, es el arranque de crecimiento, que ocurre alrededor de los 12 años en las mujeres y los 13 años en los varones.

De igual forma Horrocks (2008) dice que uno de los aspectos que se considera más a menudo en conexión con la estatura, es el peso. Las mujeres y los varones tienden a seguir el mismo curso general de crecimiento, pero las mujeres tienden a pesar menos que los varones hasta la pre-adolescencia. En la primera parte de la adolescencia, se vuelven más pesadas que los varones, pero después, los varones obtienen otra vez mayor peso y mantienen su ventaja durante toda la madurez.

De acuerdo con Tanner (en Kimmel, Douglas C., Weiner, Irving B. 1998) en el curso de la adolescencia los órganos internos también crecen, los pulmones se

triplican en peso, lo que permite al adolescente respirar más profunda y lentamente. El corazón duplica su tamaño y el ritmo cardíaco disminuye, por lo que estos cambios permiten al adolescente aumentar su resistencia física durante el ejercicio, facilitándole realizar grandes esfuerzos físicos. Craig (2001) menciona que la adolescencia se caracteriza por una marcada falta de armonía en el crecimiento, este fenómeno se conoce como asincronía y en efecto, en algún momento de la maduración algunas partes del cuerpo pueden ser desproporcionadamente grandes o pequeñas. A medida que continúa el crecimiento, las proporciones del cuerpo suelen transformarse y hacerse más armónicas.

1.1. Crecimiento corporal

Kimmel, Douglas C. et. al. (1998) consideran que el aumento repentino del crecimiento involucra no solo a la hormona del crecimiento (GH), sino que también a hormonas sexuales cuyo nivel aumenta durante la adolescencia. Aunque aún no se conocen del todo los procesos endocrinos que influyen en el crecimiento durante la adolescencia, se sabe que están implicados andrógenos y estrógenos. Horrocks (2008) por su parte menciona que los andrógenos interactúan con la GH para favorecer el crecimiento en ambos géneros; se ha puesto de manifiesto que aumentan el efecto de la GH y la presencia de esta última es necesaria para que los andrógenos contribuyan al crecimiento. Tanto los estrógenos como los andrógenos estimulan la maduración epifisaria (el cierre del crecimiento óseo), dando lugar así al crecimiento del esqueleto. En ausencia de niveles suficientes de andrógenos o de estrógenos producidos por las gónadas, el crecimiento óseo prosigue más tiempo del habitual.

1.2. Vello corporal

De acuerdo con Kimmel, Douglas C. et. al. (1998) el cuerpo humano está cubierto de tres tipos de pelo: 1) El pelo no sexual, que incluye las cejas, las pestañas, las piernas y los antebrazos. 2) El pelo ambisexual pasa de carecer pigmentos y tener una textura fina a ser áspero, grueso y muy pigmentado durante

la adolescencia, en él se incluye el vello púbico y el de las axilas. 3) El pelo sexual masculino aparece en la barba, las orejas, la punta de la nariz, el pecho, el abdomen y el cuello durante y después de la adolescencia.

A fin de estudiar el desarrollo del vello púbico y su relación con otros acontecimientos que tienen lugar durante la adolescencia. Tanner (en Kimmel, Douglas C. et. al. 1998) definió cinco fases de su crecimiento:

Fase 1: Preadolescente. No hay vello púbico, cualquier crecimiento de pelo es el mismo que en el resto del abdomen.

Fase 2: Aparece vello lacio o ligeramente rizado, suave y algo pigmentado, principalmente a lo largo de los labios o en la base del pene.

Fase 3: El pelo es mucho más oscuro, áspero y rizado, se extiende de forma poco densa por la zona media de la región púbica.

Fase 4: El pelo parece adulto en cuanto al tipo, pero cubren un área mucho menor, no se extiende a las áreas adyacentes de los muslos.

Fase 5: El pelo es adulto en cuanto al tipo y la cantidad, su distribución forma un triángulo invertido en la parte horizontal arriba.

1.3. Desarrollo de los pechos

Tanner (en Kimmel, Douglas C. et. al. 1998) menciona que los pechos femeninos comienzan a desarrollarse poco después del inicio del aumento repentino de la altura y aproximadamente al mismo tiempo en que aparece el vello púbico. Tanner define 5 fases:

Fase 1: Preadolescente. Solo elevación del pezón (papila).

Fase 2: Brote del pecho. Elevación del pecho y del pezón y hay un ensanchamiento del área que rodea al pezón (areola).

Fase 3: Mayor ensanchamiento y elevación del pecho, no existe diferencia entre la curvatura de la areola y la del pecho.

Fase 4: La areola y la papila se elevan para formar un montículo por encima del nivel del pecho.

Fase 5: Madura. La papila se proyecta, pero la areola sufre una recesión para adaptarse al contorno general del pecho.

Es importante mencionar que en la pubertad, aproximadamente en un 70% de los hombres tienen lugar un cierto crecimiento del pecho a consecuencia de hormonas producidas probablemente por los testículos.

1.4. Desarrollo genital

Kimmel, Douglas C. et. al. (1998) mencionan que por lo general, en los hombres el crecimiento de los testículos es la primera señal de la adolescencia. Los testículos son las gónadas masculinas, equivalente a los ovarios femeninos, están localizados fuera de la estructura corporal porque la producción espermática requiere una temperatura ligeramente inferior a la del cuerpo. Tanner (en Kimmel, Douglas C. et. al. 1998) ha definido cinco fases del desarrollo genital:

Fase 1: Preadolescente. El pene, el escroto y los testículos son aproximadamente del mismo tamaño y proporción que en la infancia temprana.

Fase 2: Aumento del tamaño del escroto y los testículos, poco o nulo aumento del pene, oscurecimiento y cambio en la textura de la piel del escroto.

Fase 3: Agrandamiento del pene, sobre todo en longitud; crecimiento adicional de los testículos y el escroto.

Fase 4: Crecimiento continuado del pene, con mayor desarrollo y anchura del glande, crecimiento adicional de los testículos y el escroto; aumento del oscurecimiento de la piel escrotal.

Fase 5: Forma y tamaño adultos de los genitales, ya no hay más crecimiento y puede haber una ligera disminución del tamaño del pene.

Es preciso mencionar que para Tanner (en Kimmel, Douglas C. et. al. 1998) los chicos de edades comprendidas entre 13 y 15 años pueden estar en cualquier fase del desarrollo genital, desde la pre adolescencia hasta la edad adulta. El crecimiento del vello púbico en los hombres puede comenzar al mismo tiempo que el crecimiento de los testículos, pero normalmente es un poco más tardío. Por lo general el crecimiento del pene empieza al mismo tiempo que el aumento repentino del crecimiento en la altura; los andrógenos, especialmente la testosterona producida por los testículos en desarrollo, es responsable del crecimiento del pene.

1.5. Piel: acné y feromonas

Para Kimmel, Douglas C. et. al. (1998) durante la adolescencia, los andrógenos producidos por los testículos y ovarios estimulan el desarrollo y la secreción de glándulas sebáceas de la piel que pueden darle a ésta un carácter aceitoso y producir acné. El acné conlleva una inflamación de los folículos capilares y de las glándulas de la piel, lo que a menudo provoca la aparición de granos. Dado que los andrógenos se producen en mayores cantidades en los hombres y los estrógenos inhiben la acción de las glándulas sebáceas, el acné es más habitual en los chicos que en las chicas.

De igual forma para González (2006) durante la adolescencia, las glándulas sudoríparas apocrinas también se desarrollan con rapidez, en especial en las áreas genital, anal y axilar. Estas glándulas, conjuntamente con las glándulas sebáceas, producen el olor característico de los hombres adultos y las mujeres adultas; estos olores, llamados a veces feromonas, pueden desempeñar un papel en la atracción sexual o en los vínculos sexuales entre los seres humanos.

1.6. Maduración precoz o tardía

De acuerdo con Odell (en Horrocks. 2008) cuando los cambios físicos y endocrinos de la adolescencia tienen lugar mucho antes de lo habitual hablamos de pubertad precoz. En las mujeres, supone el inicio del funcionamiento del ciclo hipotálamo-hipofisiario, la secreción de las hormonas sexuales, la ovulación y el desarrollo de características físicas dependientes de los estrógenos antes de los 8 ó 9 años. En los hombres la pubertad precoz se define por la secreción de andrógenos y la producción de espermatozoides antes de los 9 ó 10 años.

Craig (2001) por su parte menciona que aunque no se conocen las causas de la adolescencia precoz, parece que hay factores hereditarios involucrados porque a veces es un patrón familiar. No obstante, pueden darse niveles demasiado bajos de hormonas gonadotrópicas. Normalmente, la evaluación médica de la adolescencia tardía no es aconsejable antes de los 13 años en las chicas y de los 14 años en los chicos. Sin embargo, González (2006) considera que si la adolescencia de un varón es retrasada de forma significativa, es

importante asesorarle asegurándole que tendrá una adolescencia normal y que llegara a ser maduro como sus demás compañeros de la misma edad, en algunas ocasiones puede ser necesario el asesoramiento y el tratamiento hormonal.

Kimmel, Douglas C. et. al. (1998) consideran que cuando la menarquía no ha ocurrido en las mujeres hacia los 15 ó 16 años, o si el desarrollo de los pechos y el vello púbico no ha empezado a esa edad, hay que identificar la causa del retraso, entre las causas pueden incluirse niveles muy bajos de hormonas gonadotrópicas, folículos insensibles y enfermedades en los ovarios.

1.7. Crecimiento estructural

Junto con los cambios físicos ocurren cambios en la estructura y en las proporciones del cuerpo de los adolescentes.

Horrocks (2008) menciona que en el esqueleto humano ocurren dos tipos de osificación: la intramembranosa y la intracartilaginosa. La osificación intramembranosa ocurre durante los meses prenatales y el segundo tipo de osificación, la intracartilaginosa, comienza poco después del segundo mes en el útero. Uno de los métodos más exacto para determinar el nivel de madurez puede ser el análisis óseo. En este método el progreso o el status de la osificación se registra mediante radiografías. El análisis esquelético tiene la gran ventaja de proporcionar un cálculo comparativamente exacto del nivel de madurez del individuo en cualquier punto de su vida. Resulta interesante el que las mujeres tienden a madurar, en promedio, alrededor de dos años antes que los varones, aunque con grandes diferencias individuales dentro de cada categoría sexual.

Flory (en Horrocks. 2008) al referirse a la relación entre osificación y la pubertad. Señala lo siguiente: “El comienzo de la pubertad puede predecirse bastante bien mediante la aparición del hueso sesamoide al extremo distal del primer metacarpo. El sesamoide aparece en las manos de las mujeres alrededor de 2 años antes de la primera menstruación. Este hueso sesamoide aparece después de que la proporción de osificación ha llegado a 100. Así la primera menstruación ocurre después de que la proporción de osificación es de 100 o mayor y después de que ha aparecido el sesamoide. La adolescencia acelerada y

retrasada puede predecirse por estos dos medios. Las clasificaciones esqueléticas por mes tienen algún valor para predecir el inicio de la adolescente”.

Uno de los cuadros más ambiciosos de descripción física es la de Sheldon (en Horrocks. 2008) ya que da una clasificación de la estructura corporal, la cual la divide en tres escalas: endomórfica, mesomórfica y ectomórfica, dado que Sheldon (en Horrocks. 2008) sostiene que las tres capas germinales del embrión, en endodermo, el mesodermo y el ectodermo, producen tres diferentes tipos de tejido. Los tres tipos corporales son el resultado de las proporciones significativamente diferentes en las que esos tejidos ocurren en diferentes estructuras físicas. En términos generales, la persona endomórfica es algo gorda, la ectomórfica es delgada y la mesomórfica muestra un excepcional crecimiento óseo y muscular. Según Sheldon (en Horrocks. 2008), en el tipo mesomórfico la estructura corporal es resistente, fuerte, dura y bien desarrollada; la piel, gruesa y los vasos sanguíneos grandes; mantienen posturas erectas y robustas. En contraste, en el tipo ectomórfico, el cuerpo es alto y frágil; las vísceras y la estructura corporal no están bien desarrolladas y el pecho es relativamente plano; su postura tiende a ser encorvada. Los endomórfos se caracterizan por vísceras grandes y bien desarrolladas, aunadas al subdesarrollo de los huesos, los músculos y los tejidos de conexión; muestran generalmente una tendencia a la obesidad y a la blandura de la composición corporal.

2. ASPECTOS HORMONALES

Las hormonas son sustancias químicas que envían un mensaje sumamente especializado a células y tejidos concretos del organismo, que son producidas por glándulas endocrinas.

2.1. Hormonas sexuales

Kimmel, Douglas C. et. al. (1998) mencionan que las hormonas sexuales tienen una gran importancia en la producción de órganos genitales maduros y otras características corporales marcadamente masculinas o femeninas durante la

pubertad. Existen tres grupos de hormonas sexuales producidas en el organismo tanto de hombres como de mujeres: andrógenos, estrógenos y progestinas. Normalmente nos referimos a los andrógenos como las hormonas sexuales masculinas, su forma más importante es la testosterona. Los estrógenos y las progestinas se conocen por lo general como las hormonas sexuales femeninas.

De acuerdo con Paulsen (en Kimmel, Douglas C. et. al. 1998) en los hombres, los andrógenos, en forma de testosterona, fomentan el crecimiento de los testículos, el pene y la próstata (que fabrica el líquido seminal), las vesículas seminales (los tubos que almacenan temporalmente el semen), el conducto deferente (el que transmite el espermatozoides desde los testículos hasta el conducto eyaculatorio) y el epidídimo (tubos que recogen el espermatozoides del escroto). Los andrógenos también desempeñan un papel en el crecimiento de la laringe (haciendo más grave el tono de voz), los huesos, los riñones y los músculos. Además favorecen la secreción de las glándulas sebáceas de la piel.

2.2. Menarquía y ciclo menstrual

Kimmel, Douglas C. et. al. (1998) afirman que la menarquía es la primera menstruación que experimenta una mujer, el cual es un signo diferenciador de la adolescencia. Después de la menstruación, cuando el nivel tanto de estrógenos como de progesterona es bajo, estimula a los ovarios para que produzcan más estrógenos y que el folículo del ovario empiece a crecer hasta llegar a la madurez. Por otra parte Paulsen (en Kimmel, Douglas C. et. al. 1998) menciona que la progesterona desempeña un papel en la preparación del útero para la gestación; durante uno o dos años inmediatamente después de la menarquía son frecuentes los ciclos menstruales sin ovulación. Sin embargo, es probable que algunos de los ciclos menstruales tempranos impliquen ovulación y otros no. Por tanto, es importante señalar que la fertilidad es posible e imprevisible incluso antes de que se establezca un ciclo menstrual regular.

2.3. Espermarquía en los hombres

La primera producción de esperma en los varones se conoce como Espermarquía. Gaddis y Brooks (en Kimmel, Douglas C. et. al. 1998), encontraron que la primera eyaculación provocaba generalmente reacciones positivas, pero a menudo hacía que los adolescentes se sintieran algo asustados.

En un estudio longitudinal que incluía análisis de orina, Kimmel, Douglas C. et. al. (1998) encontraron que la edad de inicio de la producción de esperma estaba entre los 12 y los 14 años, en general en una fase relativamente temprana en comparación con otros signos de la adolescencia. No se sabe si la primera eyaculación libera esperma fértil o no. Quizá como en las mujeres, existe algún intervalo entre el comienzo del funcionamiento sexual adulto y la fertilidad relativamente constante.

2.4. Maduración sexual en las chicas

Afirma Hoffman (en González. 2006) que el crecimiento de las mujeres puede acelerarse en cualquier momento entre los 7 y 13 años, lo normal es que empiecen a los 10 años, alcanzando su máximo crecimiento a los 12 años. La pubertad femenina comienza, generalmente, con la aceleración del crecimiento y con el desarrollo del pecho, el vello púbico suele aparecer antes del desarrollo del pecho. La menstruación aparece cuando las chicas alcanzan un desarrollo corporal casi completamente maduro. Es una equivocación creer que la menarquía indica que las chicas han alcanzado la madurez de la función reproductora, pues con frecuencia ocurre que las primeras menstruaciones se pueden producir sin que la chica sea aún fértil.

2.5. Maduración sexual en los chicos

González (2006) considera que los chicos suelen comenzar su crecimiento acelerado uno o dos años más tarde que las chicas, alcanzando su cumbre entre los 14 y 16 años. La primera señal de adolescencia en los chicos es el agrandamiento de los testículos y del escroto, alrededor de los 12 años, alcanzando su tamaño madurativo al cabo de 3 o 4 años más tarde entre los 15 y

16 años. Wheeler (en González. 2006) afirma que el vello púbico surge poco tiempo después a la vez que el pene comienza a crecer. Un año y medio después de que el pene comienza a crecer, el muchacho ya puede eyacular semen. Cuando los testículos se agrandan, entre los 12 y 13 años, puede encontrarse esperma en la orina de los chicos.

CAPITULO II DESARROLLO COGNOSCITIVO DEL ADOLESCENTE

Durante la adolescencia, otra área importante del comportamiento es la relativa a las funciones y al desarrollo cognoscitivo.

Para Coleman y Hendry (2003) cognición es un término genérico que se usa para designar a todos los procesos, por medio de los cuales un individuo aprende y da significado a un objeto o idea. Mediante los procesos cognoscitivos, la persona adquiere conciencia y conocimiento acerca de un objeto. Piaget (en Horrocks. 2008) dice que entre estos procesos se cuentan los de percepción, sensación, identificación, asociación, condicionamiento, pensamiento, concepción de ideas, juicio, raciocinio, solución de problemas y memoria.

1. DESARROLLO COGNOSCITIVO

Craig (2001) menciona que la mejor manera de describir el desarrollo cognoscitivo de una persona es considerarlo como una secuencia ascendente de etapas identificables, en donde cada una se vuelve más compleja que la anterior. Por tanto, se puede diferenciar la conducta cognoscitiva de las personas según las diferentes etapas de su desarrollo mental. Piaget (en Craig. 2001) estableció que el concepto de las etapas cognoscitivas debe incluir cuatro características generales. Primera: en comparación con todas las demás, cada etapa debe implicar un método cualitativamente distinto por medio del cual el sujeto piensa y resuelve problemas. Segunda: las etapas deben tener una secuencia invariable, los factores culturales o de otros aspectos del ambiente pueden alterar la rapidez con que se suceda la secuencia, pero ésta es inalterable. Tercera: cada etapa

debe de representar una organización básica de pensamientos relativamente única. Cuarta: cada etapa debe representar una integración jerarquizada y suceder a la anterior, en dirección hacia las estructuras más diferenciadas e integradas.

1.1. Secuencia de las etapas

Vygotsky (en Horrocks. 2008), identificó tres etapas en el desarrollo cognoscitivo la última de las cuales (formación de conceptos) surge durante la adolescencia. Este autor escribió: “Un concepto solo surge cuando los rasgos abstraídos se sintetizan nuevamente, y la síntesis abstracta resultante se convierte en el principal instrumento de la mente.” Werner (en Horrocks. 2008) también se interesó en las propiedades estructurales de la mente. Desde su punto de vista un principio básico del desarrollo es una diferenciación un continuo aumento y centralización o integración jerárquica de la función dentro del organismo en desarrollo.

Harvey, Hunt y Schroder (en Horrocks. 2008) hacen una relación del desarrollo cognoscitivo y de la personalidad en un sistema que contiene cuatro niveles de desarrollo. El primero, dependencia unilateral, se caracteriza por el control externo y la aceptación absoluta de controles manejados desde el exterior. El segundo nivel, independencia negativa, se distingue por el comienzo del control interno y la resistencia al control autoritario. El tercero, mutualidad, es aquel en que se ve a las personas en forma menos subjetiva y según los estándares de otros. En el cuarto nivel se integran la mutualidad y la autonomía, se caracteriza porque tiene estándares abstractos, se dispone de un esquema conceptual alternativo y se tiene la capacidad de sostener con firmeza un punto de vista, sin distorsionar la información recibida.

Elkind (en Craig. 2001) observa que varios aspectos del comportamiento adolescente puede deberse a la aparición de nuevas actitudes cognoscitivas; entre estas se encuentra la tendencia del adolescente a realizar introspecciones y evaluarse desde el punto de vista de otra persona, su inclinación al idealismo acerca de los principios opuestos a los hechos, su percepción de las situaciones

en que debe elegir opciones sociales y su capacidad para enfrentarse a problemas en los que actúan muchos factores al mismo tiempo.

Gardner (en Horrocks. 2008), presenta un cuadro del desarrollo con un frente irregular y menciona que algunas funciones cognoscitivas avanzan hacia un mayor grado de diferenciación, mientras que otras lo hacen hacia un mayor grado de síntesis y que muchas funciones, relacionadas entre sí en la edad adulta, son estadísticamente independientes en edades anteriores.

1.2. Desarrollo de lo concreto a lo abstracto

Para González (2006) es claro que durante el curso del desarrollo cognoscitivo se sigue un proceso que va de lo concreto a lo abstracto. El comportamiento cognoscitivo potencial de una persona adquiere la capacidad de volverse cada vez más complejo a medida que el sujeto se capacita para ascender en su nivel de abstracción. Conforme el individuo crece, avanza hacia una conducta más abstracta: Hunt y Schroder (en Horrocks. 2008) afirman que “a medida que avanza el desarrollo progresivo, la persona se apega más a la realidad, actúa más en términos de opciones múltiples, en lugar de hacerlo en función de categoría”

Wolfe (en Coleman y Hendry. 2003), también caracteriza el nivel conceptual como una variación de lo concreto a lo abstracto. En los niveles más altos, una persona puede adoptar la actitud condicional y actuar en el nivel de máxima abstracción con un poder de diferenciación muy desarrollado; asimismo afirma que la capacidad para realizar analogías verbales y numéricas depende de la capacidad de establecer relaciones de segundo orden, la cual aumenta con los años. Por otro lado Bruner (en Horrocks. 2008) basa el proceso más directamente en el ambiente y visualiza el desarrollo cognoscitivo en términos de la “interiorización de las tecnologías de la cultura, el lenguaje y la disposición de una técnica más eficaz”.

2. PLANTEAMIENTOS DE PIAGET

Al formular una teoría secuencial de 4 etapas para el desarrollo cognoscitivo. Jean Piaget agregó nuevas dimensiones al entendimiento de la función cognoscitiva y su desarrollo a través de los años de la niñez y por lo menos en los primeros años de la adolescencia.

Piaget (en Craig. 2001) afirma que la inteligencia es solo un término genérico para indicar formas superiores de organización de las estructuras cognoscitivas, el conocimiento se hace más inteligente a medida que las sendas entre el sujeto y el objeto sobre el que actúa, dejan de ser simples y se vuelven más progresivas. La inteligencia constituye el estado de equilibrio hacia el que tienden todas las adaptaciones sucesivas de origen sensomotor y cognoscitivo, así como todas las interacciones de asimilación y acomodación entre el organismo y su ambiente. El problema del desarrollo intelectual es de acomodación y no de asimilación, en especial cuando la persona atraviesa las últimas etapas de la niñez y entra a la adolescencia.

Piaget (en Craig. 2001) postula una secuencia de cuatro etapas principales en el desarrollo cognoscitivo que cada persona atraviesa íntegramente, en su avance hacia la madurez. Las cuales son:

1. Etapa sensomotriz (desde el nacimiento hasta los dos años). El niño comienza su vida con unos cuantos esquemas hereditarios de tipo reflejo y a medida que lo requiere el ambiente, desarrolla respuestas y hábitos más complejos.
2. Etapa de pensamiento pre-operacional (desde los 2 a los 7 años). En los niños comienzan a aparecer las funciones de pensamiento o funciones simbólicas, se crean clases de objetos cognoscitivos, a pesar de que aún carecen de generalidad. Esta etapa puede dividirse en dos sub-etapas: la pre-conceptual y la intuitiva. La primera de ellas (de los 2 a los 4 años) es un periodo de transición durante el cual el niño que tenía un alto grado de percepción de sucesos aislados en la etapa anterior, adquiere un concepto más general de los mismos, cuando razona se basa en analogías directas pero su pensamiento carece de

reversibilidad. En la segunda sub-etapa la del pensamiento intuitivo (de los 4 a los 7 años), se caracteriza por las relaciones inmediatas entre los eventos, hacia una percepción de hechos y relaciones que se caracterizan por su generalidad y reversibilidad.

3. Etapa de operaciones concretas (de los 7 a los 11 años). El niño desarrolla operaciones que se basan implícitamente en la lógica de clases y relaciones, aunque tales operaciones carecen de las características de posibles combinaciones, el niño solo trata con objetos reales de su ambiente.

4. Etapa de operaciones formales (de los 11 ó 12 años a los 14 ó 15 años). Es anunciado por un desequilibrio que rompe el balance cognoscitivo previo, lleva al adolescente más allá de la experiencia personal y le permite basar sus hipótesis en hechos no observados ni experimentados, ahora puede manejar la información más allá de las barreras espaciales y temporales en términos probabilísticos y si lo desea puede reconstruir la realidad; el adolescente puede ampliar su mundo y es capaz de filosofar y pensar libremente en hechos que quedan fuera de sus circunstancias inmediatas y experiencias del pasado.

2.1. Pensamiento operacional formal

En la teoría de Piaget (en Horrocks. 2008) esta es la etapa final, esta nueva modalidad de procesamiento intelectual es abstracta, especulativa e independiente del ambiente y de las circunstancias inmediatas. Este tipo de pensamiento exige la capacidad de formular, probar y evaluar hipótesis, requiere manipular las cosas contrarias a los hechos. Los adolescentes muestran asimismo una capacidad cada día mayor para planear y prever; podemos decir entonces que el pensamiento operacional formal es un proceso de segundo orden que consiste en reflexionar sobre nuestros pensamientos, buscar los nexos entre las relaciones y transitar de la realidad y la posibilidad. Craig (2001) incluye tres cualidades notables del pensamiento del adolescente: 1) La capacidad de combinar variables relevantes para hallar la solución de un problema; 2) La capacidad de proponer conjeturas sobre el efecto que una variable tendrá en otra; 3) La capacidad de comparar y separar las variables en forma hipotético-

deductiva. En general se acepta que no todos los individuos logran dominar el pensamiento operacional formal. Más aún, los adolescentes y los adultos que lo alcanzan no siempre lo utilizan de manera constante.

Piaget (en Horrocks. 2008) estipula: “las operaciones formales generan una lógica de proposiciones, en comparación con la lógica de relaciones, clases y números, generada por las operaciones concretas”. El pensamiento operacional formal tiene cuatro características interrelacionadas de acuerdo con Piaget (en Craig. 2001): a) la relación de lo real con lo posible, b) la capacidad de hacer análisis combinatorios, c) la capacidad para el razonamiento proposicional y d) la capacidad para el pensamiento hipotético-deductivo.

2.2. El razonamiento hipotético-deductivo

Horrocks (2008) señala que al encontrarse frente a un problema, los niños (en la etapa de operaciones concretas) pueden considerar alternativas al azar, omitiendo posibles soluciones. Los adolescentes, sin embargo, primero empiezan con una teoría general que incluya todos los posibles factores que puedan influir en la solución y deducir a partir de ellos hipótesis específicas sobre lo que podrá ocurrir. Después prueban estas hipótesis ordenadamente para ver cuáles son aplicables al mundo real, la solución de los problemas empieza con la posibilidad y prosigue hasta llegar a la realidad.

Asimismo Craig (2001) menciona que el interrogatorio que el adolescente hace a la naturaleza no lo realiza a ciegas, sino que la persona, que tiene una hipótesis en su cabeza, se formula preguntas concretas tratando de obtener una respuesta adecuada, es decir, tienen una idea y tratan de comprobar si su idea es correcta. Por otra parte Coleman y Hendry (2003) indican que no es suficiente con formular hipótesis para explicar un fenómeno, sino que lo característico del periodo formal es que el sujeto intenta comprobar ese enunciado hipotético que ha formulado y además es capaz de extraer las consecuencias de la respuesta que obtenga. Las hipótesis formales de los adolescentes tratan de organizar los aspectos visibles y también lo puramente posible, lo que todavía no se ha dado. Craig (2001) hace alusión en que los adolescentes se convierten en constructores

destacados de teorías sobre cualquier aspecto de la vida cotidiana, les encanta diseñar y debatir teorías sobre cualquier cosa; asimismo los adolescentes pueden evaluar la lógica de las proposiciones (afirmaciones no verbales) sin referirse a las circunstancias del mundo real.

3. PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Craig (2001) dice que los teóricos del procesamiento de la información ponen de relieve el mejoramiento de la metacognición en el adolescente. Los adolescentes aprenden a examinar y modificar de manera consciente los procesos de pensamiento porque han perfeccionado la capacidad para reflexionar sobre el pensamiento, formular estrategias y planear. Horrocks (2008) precisa que el desarrollo cognoscitivo durante la adolescencia abarca lo siguiente:

- 1) Empleo más eficaz de componentes individuales de procesamiento de información, como la memoria, la retención y la transferencia de información.
- 2) Estrategias más complejas que se aplican a diversos tipos de solución de problemas.
- 3) Medios más eficaces para adquirir información y almacenarla en formas simbólicas.
- 4) Funciones ejecutivas de orden superior: planeación, toma de decisiones y flexibilidad al escoger estrategias de una base más extensa de guiones.

Robert Sternberg (en Craig. 2001), especifica tres componentes mensurables del procesamiento de la información, cada uno con una función propia: el primero son los metacomponentes, que son procesos de control de orden superior con los cuales se planea y se toman decisiones; el segundo son los componentes del desempeño, que es el proceso con que se llega a la solución de un problema, a esta categoría pertenecen la selección y la recuperación de información relevante guardada en la memoria a largo plazo y el tercero que son los componentes de la adquisición de conocimiento, que es el proceso que se utiliza en el aprendizaje de nueva información.

De este modo González (2006) dice que el desarrollo cognoscitivo, abarca tanto la acumulación de conocimientos como el perfeccionamiento del procesamiento de la información, son dos procesos interrelacionados. Los problemas se resuelven de manera más eficaz cuando se ha almacenado información abundante y pertinente. Las personas que tienen estrategias eficaces de almacenamiento y recuperación crean una base más completa de conocimientos. Los adolescentes resuelven los problemas y hacen inferencias en forma más adecuada y satisfactoria, pero también poseen más guiones o esquemas a los cuales recurrir.

4. LA INTELIGENCIA: NATURALEZA Y DESARROLLO

Tradicionalmente en psicología y en educación, cuando se habla de inteligencia y su medición, se hace referencia al enfoque cuantitativo y a las pruebas de aptitud. En realidad, menciona Horrocks (2008) que hay dos enfoques cuantitativos bastante diferentes. El primer enfoque es el unitario, que considera a la inteligencia en términos holísticos como una función general. El segundo enfoque es el factorial, que interpreta a la inteligencia de una forma más atomística, en el sentido de que está integrada por un número de componentes distintos y no muy relacionados.

4.1. La naturaleza de la inteligencia

La capacidad de comportarse con inteligencia es una de las más valiosas aptitudes del ser humano, de tal modo que le permite aprender, razonar, aprovechar sus experiencias del pasado, predecir el futuro y manipular su medio ambiente. Backman (en Horrocks. 2008) hace hincapié en la interacción entre la experiencia y el medio social, cuando define la inteligencia como un grupo de habilidades de acumulación gradual, sobre las cuales la interacción social ejerce un gran afecto. No obstante, resulta difícil formular una definición por completo satisfactoria de la inteligencia, ya que esta comprende una serie de conductas de gran complejidad agrupadas bajo el denominador común de inteligencia. Por esta

razón, diversos teóricos han recalcado aspectos distintos y han definido la inteligencia de diferentes formas, aunque, según Cassell (en Horrocks. 2008), las definiciones pueden clasificarse por lo general en dos categorías: primero, las definiciones que acentúan la habilidad para aprender y para manipular objetos; segundo, las que hacen hincapié en la flexibilidad y la capacidad del individuo para ajustarse al medio. Evidentemente la inteligencia no es una entidad que se pueda aislar y examinar en cualquier sentido físico.

Sin embargo, Wechsler (en Horrocks. 2008) da una definición factible de la inteligencia definiéndola como: “La capacidad agregada o global del individuo para actuar con un fin determinado, para discutir de forma racional, y tratar eficazmente con su ambiente”. Observa que “la inteligencia es global porque caracteriza a la conducta del individuo como un todo; es un agregado por estar compuesta de elementos o habilidades que, aunque no son por completo independientes, son diferenciables cualitativamente”.

Por otro lado, Craig (2001) dice que las mediciones de la inteligencia son indirectas y tan sólo examinan la habilidad de un individuo para desempeñar las conductas que se reconocen como representativas de la inteligencia y que permiten predecir el probable nivel intelectual de la conducta de una persona. Irvine y Chateau (en Horrocks. 2008) insisten en que la inteligencia debe evaluarse en términos de afecto, valores y actitudes, y no solo haciendo referencia a las habilidades mentales tradicionales; asimismo el funcionamiento intelectual de un individuo en cualquier momento dado dependerá de sus experiencias del pasado, de su personalidad y afecto, de sus necesidades y motivaciones y de los aspectos específicos de la situación experimental.

4.2. Enfoques unitario y multifactorial

Horrocks (2008) hace hincapié en que las definiciones de los teóricos unitarios pueden agruparse, de acuerdo con el aspecto que destacan, bajo tres encabezados: 1) la inteligencia como habilidad para adaptarse o ajustarse, 2) la inteligencia como la habilidad para aprender y 3) la inteligencia como la habilidad para pensar en forma abstracta. Los teóricos unitarios presuponen una inteligencia

general fundamental para toda resolución de problemas, suponen además que la inteligencia de un individuo permanece relativamente constante de una situación a otra.

En esencia, hay dos grandes enfoques factoriales de la inteligencia, la teoría de los dos factores de Spearman y la teoría multifactorial de Thurstone (en Horrocks. 2008). La teoría de los dos factores postula que toda la conducta cognoscitiva puede explicarse mediante un factor general *g*, común a todas las reacciones cognoscitivas y un número indeterminado de factores especiales *s*, cada uno independiente de *g* y relativamente independiente de los demás. La teoría multifactorial postula un número de factores distintos y hace caso omiso del *g* como un componente importante del funcionamiento intelectual.

4.3. El adolescente y la inteligencia

Craig (2001) menciona que la función del desarrollo, que actúa dentro del organismo individual en el transcurso del tiempo, consiste en prepararlo para que opere en niveles cada vez más complejos de las funciones cognoscitivas como la deducción, inducción, percepción, manipulación del espacio y números.

Horrocks (2008) hace alusión que la adolescencia es la parte de la secuencia del desarrollo durante la cual esos niveles cada vez más complejos de funciones cognoscitivas se llevan a su realización, está también es una época de desarrollo intelectual durante la cual el organismo se vuelve cada vez más capaz de interpretar y enfrentarse al ambiente, de igual forma es una época de entrenamiento académico y de gran experiencia; por lo tanto, para Craig (2001) la elección vocacional es de suma importancia para los adolescentes y los asesores vocacionales deberán discutir los planes del futuro en términos de las habilidades individuales, a fin de lograr una planeación vocacional eficaz.

González (2006) menciona que la habilidad intelectual es un aspecto del crecimiento y desarrollo que se relaciona con otros factores del crecimiento físico, asimismo dice que la habilidad de un individuo para funcionar de forma inteligente en un momento dado es una combinación de su estado de desarrollo neural y de las experiencias a las que ha estado sujeto. Horrocks (2008) hace hincapié en que

el crecimiento intelectual de un individuo y sus experiencias pasadas, tal vez resulten insuficientes para que se beneficie o aprenda de las experiencias del presente y de las exigencias intelectuales que se le impongan en un momento dado; asimismo también piensa que hay periodos en el desarrollo intelectual de una persona en las que una experiencia determinada resulta más apropiada de lo que podría ser antes o después. Es por esto que el educador y aquellas otras personas que trabajen con los adolescentes, deben determinar los tipos de experiencias que le serán más provechosas a un adolescente en cualquier punto de su desarrollo, proporcionándole el conocimiento y las habilidades preliminares que necesitará para beneficiarse en el futuro con las experiencias de aprendizaje de naturaleza más amplia o compleja.

4.4. Aspectos de la competencia intelectual

Dentro de la competencia intelectual es de importancia mencionar los tipos de capacidades que el adolescente debe de desarrollar en la cognición. De esta manera Horrocks (2008) propone 5 capacidades:

1. Capacidad de clasificar patrones. En donde las personas tienen que ser capaces de asignar los estímulos no idénticos entre sí a diferentes clases, esta facultad es básica para el pensamiento y la comunicación humana.
2. Capacidad de modificar adaptativamente la conducta: aprender. Aquí se adapta la propia conducta sobre la base de la experiencia, haciéndola más eficiente para hacer frente al medio que nos rodea, es considerada como un elemento imprescindible de la inteligencia. La inflexibilidad y la incapacidad de modificar la propia conducta se consideran normalmente como signos indicativos de una inteligencia relativamente baja.
3. Capacidad del razonamiento deductivo. Aquí se incluye una inferencia lógica, cuando una persona razona de un modo deductivo, no va más allá de la información que tiene por delante.
4. Capacidad de razonamiento inductivo: generalizar. Esta implica ir más allá de la información que no se recibe, tienen que ver con el descubrimiento de reglas y principios, muchas ocasiones el razonamiento inductivo puede llevarnos a

conclusiones que no concuerden con los hechos. El generalizar más de la cuenta y sacar en conclusión relaciones de más peso que las que existen en la realidad son riesgos inherentes al razonamiento inductivo.

5. Capacidad de desarrollar y utilizar modelos conceptuales. Cada uno de nosotros lleva en la cabeza un modelo o modelos conceptuales del universo y de las cosas que contiene incluyéndolo a uno mismo y debemos en exclusiva a esos modelos, elaborados en el transcurso de muchos años, la capacidad de interpretar los datos sensoriales que nos bombardean continuamente y de mantener la integridad de nuestra experiencia perceptiva y cognitiva. El desarrollo y el empleo de los modelos conceptuales implican un razonamiento a la vez inductivo y deductivo. La inducción desempeña un importante papel en el desarrollo de esos modelos y la deducción es impredecible para su empleo.

5. LA TOMA DE DECISIONES EN LA COGNICIÓN

Craig (2001) hace alusión en que tomar decisiones requiere las mismas habilidades que se necesitan para resolver problemas, se deben generar opciones, considerar las consecuencias, prever los obstáculos y planear como ejecutar su decisión. Planificar el futuro, que a veces es incierto, es una de las mayores preocupaciones de los adolescentes.

De este modo Coleman y Hendry (2003) mencionan que la capacidad para tomar decisiones competentes sobre el futuro requiere algo más que resolver problemas con creatividad, los adolescentes tienen que estar preparados para adquirir compromisos, necesitan procesar la información de una manera lógica y competente, de modo que la decisión tomada sea la más correcta posible, deben valorar la credibilidad de las diferentes fuentes de información. Esta capacidad para tomar decisiones aumenta rápidamente en la primera adolescencia y muchas de las decisiones tomadas suponen un patrón de desarrollo similar al razonamiento lógico.

De acuerdo con Berger y Tompson (en González. 2006) indican que la mayoría de los expertos cree que los adolescentes necesitan orientación para que

la toma de decisiones sea la adecuada en los aspectos importantes para su vida. En general, la toma de decisiones por los adolescentes es un proceso mucho más complejo que lo que sugeriría el análisis exclusivo de sus habilidades cognitivas.

CAPITULO III DESARROLLO SOCIOAFECTIVO DEL ADOLESCENTE

Del mismo modo que se producen cambios en la esfera física y cognoscitiva durante el proceso de maduración en la etapa de la adolescencia, también se pueden observar transformaciones a nivel social. El ámbito familiar empieza a ser evaluado críticamente por el adolescente y las relaciones con los padres se altera en el sentido de una mayor igualdad y reciprocidad (Coleman y Hendry. 2003). El grupo de iguales comienza a ejercer una mayor influencia proporcionando un conjunto alternativo de valores y opiniones en su desarrollo como individuo, dentro del contexto escolar se experimentan nuevas situaciones las cuales delimitaran la postura que se adopte al interactuar con otros individuos, siendo este un factor importante en sus relaciones sociales.

1. EL DESARROLLO SOCIAL EN LA ADOLESCENCIA

Durante la etapa de la adolescencia, los jóvenes van a tener su propia categorización social, que va a ser diferente a la del niño y a la del adulto. Por lo tanto, sus conductas también van a variar respecto a las otras dos etapas de la vida. En su obra, Moreno (1997) señala que el desequilibrio entre la madurez física y la cualificación efectiva como agente social del sujeto, es el rasgo más importante y definitorio de la adolescencia-juventud. Para poder restablecer el equilibrio y para convertirse en una persona social y psicológicamente competente, el adolescente deberá llevar a cabo, según Havighurst (1972) una serie de tareas evolutivas:

1. Alcanzar nuevas y maduras relaciones con los compañeros de su edad y de ambos sexos.
2. Adquirir un papel social masculino o femenino.
3. Aceptar el propio físico y utilizar el cuerpo eficientemente.
4. Lograr una independencia emocional con respecto a los padres y otros adultos.
5. Prepararse para el matrimonio y la vida familiar.
6. Prepararse para una carrera económica.
7. Adquirir un conjunto de valores y un sistema ético como guía de la conducta, es decir, desarrollar una ideología.
8. Desear y lograr una conducta socialmente responsable.

Para Moreno (1997) todas estas metas no tienen porqué alcanzarse en un tiempo determinado, aunque es una realidad que en nuestra sociedad actual, el tiempo para conseguir dichas metas se ha dilatado o adelantado. Y es que cada vez es más difícil pasar a la vida adulta, siendo muchos los factores que lo impiden. Entre ellos se encuentra la alta competitividad para obtener un puesto de trabajo, lo que conlleva que los jóvenes pasen mucho tiempo estudiando y preparándose para incorporarse al mundo laboral. La consecuencia de esto es que cada vez se tarda más en alcanzar una independencia económica y personal. A su vez, la vida es más cara, lo que supone invertir más tiempo y dinero para llegar a dicha independencia. Otro factor a destacar es que, en general, nuestra sociedad define las metas de los adolescentes pero, al mismo tiempo, no facilita los medios para la obtención de éstas.

1.1. Relaciones familiares

Es de sobra conocido que la familia, a lo largo del tiempo, experimenta continuas y variadas transformaciones. Dentro de esas variaciones cobran una gran importancia las que se producen durante la adolescencia y que no sólo afectan al adolescente, sino al resto de la familia. Oliveros (2001) señala que durante dicha fase los jóvenes, demandan más autonomía e independencia a sus padres, además quieren que las relaciones familiares sean más igualitarias y que

su opinión se tome en cuenta en las decisiones, por lo que comienza a haber una separación del seno familiar para atribuir más importancia a su grupo de amigos. Pero el distanciamiento de los adolescentes de su contexto familiar es únicamente parcial, y se caracteriza por la disminución del tiempo que pasa con el resto de miembros de su familia y por la menor participación de los progenitores en la toma de decisiones de sus hijos.

Retomando a Brown, B. B. et. al (1997) indica que esto no supone necesariamente romper con los valores adquiridos en el seno de la familia. En muchas ocasiones, dichos valores coinciden con el del grupo de amigos y parece que el adolescente lo que intenta es buscar unos valores propios que conformen el desarrollo de su identidad, la posibilidad de entablar o conocer nuevas relaciones, el apoyo y la comprensión de otras personas que están atravesando el mismo momento que ellos. Tomando en cuenta lo que dicen Musitu y Cava (2001) respecto al tema consideran que por este motivo, en muchas ocasiones se producen conflictos dentro del ámbito familiar, pero el hecho de que los adolescentes tengan su propia opinión no es algo necesariamente negativo, sino debe verse como una parte más del proceso de construcción de su propia identidad personal.

En todo caso, para Musitu y Cava (2001) es indudable que la adolescencia es una etapa del ciclo de la vida familiar que obliga a introducir modificaciones en las relaciones familiares y que, en la mayoría de los casos, implica cierto grado de estrés, tanto para los padres como para los hijos. Durante este periodo, la familia se encuentra ante un importante desafío. Por un lado, los padres deben responder a las demandas de mayor autonomía expresadas por sus hijos y, por otro, la familia debe mantener también cierto grado de cohesión y unidad. Por lo tanto, se trata de adquirir un difícil equilibrio entre ambos procesos, que se complica aún más porque los hijos demandan una rápida autonomía, a la vez que los padres tienen dudas acerca de la capacidad de sus hijos para adquirir la responsabilidad de algunas cuestiones personales. Cava y Musitu (2002) mencionan que por este motivo, los padres tienen miedo que sus hijos se impliquen en conductas de riesgo, ya que tienen la sensación de que aún son demasiado jóvenes e

inexpertos. Cuando los padres les piden a los adolescentes mayor información acerca de lo que hacen, los hijos lo perciben con frecuencia como una intromisión en su vida privada. Estas diferencias en las percepciones pueden ser el origen de muchos conflictos entre padres e hijos adolescentes. Pero no por ello se puede llegar a la conclusión de que dichos conflictos son inevitables y la causa de que se produzca un mayor acercamiento al grupo de amigos (Cava y Musitu. 2002).

Sin embargo, el papel de los padres en esta etapa es bastante complejo. Por un lado, tienen que comprender la petición de sus hijos de una mayor independencia, ya que lo que buscan es explorar sus recursos y capacidades, alejarse de las definiciones de sí mismo que eran válidas durante la infancia para encontrar su propia identidad, y comprobar por sí mismos si sus opiniones son correctas o no. A su vez, no sólo desean que sus padres se den cuenta que ya no son unos niños, sino que también demandan de alguna manera su aprobación respecto a las nuevas transformaciones que van incorporando a su vida. Por otro lado, los progenitores tienen que ir asumiendo dicho alejamiento de sus hijos, pero en la mayoría de las ocasiones lo hacen con bastante miedo, ya que temen que sus hijos se equivoquen en las decisiones que tomen y las consecuencias que esto puede acarrear. Ante este estado de incertidumbre, en muchas ocasiones, a los padres sólo les queda el recurso de expresar con sinceridad a los adolescentes su punto de vista sobre la situación, su temor y hacerles sentir que siempre tienen su apoyo (Musitu y Cava. 2001).

Como señala Oliveros (2001) el modelo paterno que mejor puede ayudar para que los adolescentes afronten y superen con éxito aquellas adaptaciones que se le presentan en esta etapa, es el que combina la tarea de controlar la conducta del hijo con afecto y sensibilidad hacia sus necesidades, ayudándole a afrontar las dificultades que pueda encontrar en el camino (pero no afrontarlas por ellos). Con esto, se persigue el traspaso de responsabilidades (que hasta el momento asumían los padres) a los hijos, ya que en este periodo tienen ya la capacidad de asumir y controlar sus propias acciones. Musitu y Allatt (1994) consideran que la transformación de las relaciones entre padres e hijos adolescentes, es un buen ejemplo de cómo las relaciones familiares son dinámicas y evolucionan en el

tiempo, de tal modo que si se mantuvieran como eran durante la infancia, la autonomía de los hijos no sería posible, al igual que su adecuado desarrollo psicosocial.

En definitiva, Musitu y Herrero (1994) considera que la maduración parece relacionarse con una mayor autonomía emocional y una menor cercanía con los padres. Pero esto no debemos considerarlo como algo negativo, sino como parte del proceso de maduración del adolescente, ya que lo que necesita en estos momentos es relacionarse con personas similares a él, es decir, con el grupo de iguales. Desde el punto de vista de Musitu y Cava (2001) el joven está atravesando un momento que se caracteriza, por la búsqueda de una mayor seguridad, el afianzamiento de una serie de valores y la configuración de su identidad. Para la adquisición de todos estos objetivos, los adolescentes se sienten más cómodos y en general más comprendidos, por personas con una edad y situación similar. Por eso, los padres tienen que tratar de entenderlo y permanecer en todo momento cerca del hijo y ofrecerle su apoyo ya que, aunque muchos adolescentes no lo manifiesten de forma expresa, siguen necesitando el afecto y apoyo de sus padres, así como mantener el vínculo con ellos para recibir su aprobación y conformidad.

1.2. Relaciones con los iguales

El grupo de pares está constituido por iguales que no tienen por qué ser necesariamente de la misma edad, sino que la característica que mejor define a grupo de pares es que suelen estar en el mismo nivel o en fases similares de desarrollo o madurez social, emocional y cognitivo. La característica fundamental de la interacción con los compañeros que determina su potencial evolutivo es la igualdad. Los amigos no se consideran solamente como compañeros de clase o de alguna actividad, sino como jóvenes psicológicamente similares a quienes se les pueden confiar nuestros secretos. La relación entre ellos sirve de prototipo para sus futuras relaciones en la edad adulta (Sanz de Acedo. et. al. 2002).

Por ello, Coleman y Hendry (2003) describen la propuesta que hizo Jaffe sobre los motivos por los que aparecen similitudes entre los amigos. Dichas

similitudes se deben fundamentalmente: a) condiciones sociodemográficas que ofrecen la proximidad de unos con otros; b) selección diferencial, por la cual los individuos buscan como amigos a sus similares; c) socialización recíproca (mutua), en donde los iguales se hacen similares a los amigos interactuando con ellos; d) un efecto de contagio, por el que las personas en grupos muy cohesivos ocasionalmente hacen cosas que no harían solos; y e) eliminación selectiva, aquí los miembros que no se someten, son forzados a abandonar el grupo o lo hacen voluntariamente.

Hay autores, como Ausubel (1952) y Bronfenbrenner (1979) que entienden que el mayor atractivo por el círculo de amigos no es el motivo del desvío respecto de la familia, sino el deterioro de los vínculos familiares lo que produce un vacío en el adolescente y trata de colmarse en el grupo de iguales. Este tipo de contactos entre iguales desempeña un papel relevante en el crecimiento y desarrollo del adolescente. Sanz de Acedo. et. al. (2002), señalan que alcanzar con éxito metas interpersonales mejora la relación con los amigos, los niveles de autoestima, la socialización, el rendimiento académico, el control de los impulsos y el bienestar psicológico.

Como menciona Carles (2001) lo que parece indudable es que el grupo de compañeros, así como la amistad más íntima con otra persona, constituyen una de las experiencias adolescentes más decisivas y cumple una función importante de apoyo psicológico. El grupo se convierte ahora en la institución socializadora por excelencia ya que, entre otras cosas, ofrecen apoyo emocional, recursos para solucionar problemas y obtener conocimientos, ayudan a adquirir habilidades sociales básicas y son de gran ayuda cuando la situación con la familia no es muy buena (Brown, B. et. al. 1997). Es con sus compañeros con los que el adolescente comparte ahora sus sentimientos, dudas, temores y proyectos, ya que les cuesta mucho menos esfuerzo que hacerlo con sus padres. Ahora es su círculo de amistades quien tendrá una función importante en la formación de la identidad del adolescente y en su búsqueda de independencia, por lo que el joven va a desarrollar un fuerte conformismo respecto al grupo, en forma de un gran acatamiento de los gustos, modas y estilos vigentes en el mismo (Fierro. 1998).

Por otro lado, Musitu y Cava (2001) dicen que ser aceptado por un grupo es un aspecto importante para el adolescente, por ello una de sus principales preocupaciones es su grado de popularidad e integración entre sus compañeros, lo que puede provocar que el grupo ejerza una fuerte presión dada la tendencia del joven al conformismo ante dicho grupo. El efecto de la presión que el grupo ejerce para que el adolescente se ajuste a sus normas y participe en sus actividades puede considerarse una variable importante de prevención, pues se halla en el origen de muchos problemas de conducta. Ante esta situación, hay que enseñarle al joven a saber decir “no” con habilidad (ser asertivo) y a generar respuestas alternativas, dada la tendencia del grupo hacia la uniformidad (Coleman y Hendry. 2003).

Cabe destacar que Moreno (1997) dice que en la evolución de las relaciones con el grupo de iguales, nos encontramos con que durante la adolescencia media (14-16 años), surge la “explosión” del sentimiento de amistad y se va produciendo un acercamiento hacia los jóvenes del otro sexo, aunque prevalece todavía la unión con el grupo del mismo sexo y se acentúa la seguridad, lo que necesitan los adolescentes es un amigo fiel. Pero conforme la adolescencia va avanzando, cada vez se produce un mayor acercamiento a las relaciones de intimidad con el sexo opuesto, lo que supone un cambio en la relación con el grupo de iguales del mismo sexo. Por este motivo, Fierro (1998) considera habitual que se vayan formando parejas, situación que provocará poco a poco un alejamiento del grupo, lo que conlleva un mayor relajamiento de la amistad y menos temor a la pérdida del amigo.

El hecho de que el adolescente se centre más en sus iguales y compañeros no significa que la influencia de estos sea mayor que el de la familia, ni que la relación familiar se haga menos fuerte, simplemente cambia. Hemos de recordar que un buen clima familiar no sólo depende del tiempo que pasen juntos padres e hijos, sino de la calidad del tiempo que comparten (Carles. 2001). Además, la influencia de la familia y los amigos respecto a valores y fines fundamentales tienden a complementarse de manera recíproca, al menos cuando el grupo de amigos procede de la misma clase y grupo social que la propia familia. Sin

embargo, cuando los amigos pertenecen a una clase social diferente a la de la familia, la contradicción es mayor (Fierro, 1998).

Tampoco la circunstancia de que los adolescentes se separen más de sus padres y concedan mayor importancia a sus iguales significa que entre estos dos grupos exista una lucha constante. Moreno (1997) señala que los jóvenes parecen seguir los consejos de unos u otros, dependiendo de la cuestión en la que se encuentren. En este sentido, es más probable que los adolescentes tengan más en cuenta a sus padres respecto a cuestiones de moral (para que les orienten en la formación de valores), planes educativos y profesionales y planteamiento de objetivos a medio y largo plazo. Por otro lado, escuchan y atienden más a sus amigos cuando de lo que se trata es de la elección de otros compañeros, conducir sus relaciones de grupo o dedicar su tiempo de ocio a diversas actividades (Coleman y Hendry. 2003).

1.3. Relaciones en la escuela

Así como en el pasado la enseñanza era un privilegio sólo para unos pocos (principalmente varones de familias adineradas), en la actualidad se considera normal que los adolescentes pasen un gran número de horas al día en la escuela, porque es una institución pública y al mismo tiempo una oferta para todos, pero también tiene un carácter obligatorio. Nuestra sociedad ha asentado esta institución con el propósito de delegar en ella sus obligaciones educativas y de transmisión de valores, así como de preparar a las generaciones jóvenes para la vida adulta dentro de la sociedad presente y futura (Flamer y Alsaker. 2003). Pero, al mismo tiempo, es considerada uno de los contextos fundamentales de socialización para el individuo, tanto a nivel social como a nivel de grupo.

La importancia de la escuela como dicen, Oliveros (2001) radica en su papel fundamental en el proceso de socialización, ya que no sólo representa un ámbito físico donde se lleva a cabo la educación formal sino que, en los centros de enseñanza, los adolescentes se integran en nuevos grupos sociales (grupos de iguales o grupos de pares) y experimentan nuevas relaciones con figuras de

autoridad social. Además, la escuela ofrece las primeras oportunidades de alcanzar un logro personal socialmente reconocido.

Como ya se ha comentado, Cerezo (1998) aunque la familia desempeña un papel prioritario en la socialización de sus hijos, la escuela juega un papel no menos importante. Aquí los jóvenes amplían su campo de relaciones, comienzan nuevos aprendizajes y continúan con muchos de los que habían adquirido en sus hogares. En la escuela, los adolescentes pueden escoger ciertos temas académicos, pero no a sus compañeros. Podrán mostrar preferencias hacia determinados sujetos, sin embargo, no pueden evitar la interacción y convivencia con el grupo (Flamer y Alsaker. 2003).

De acuerdo con Cerezo (1998) es a partir de los años ochenta, cuando el tema de las relaciones entre iguales en el contexto educativo cobra especial relevancia, demostrando la enorme influencia que tiene la interacción entre compañeros dentro del aula en factores como la socialización, la adquisición de competencias y destrezas sociales, el control de los impulsos agresivos, el nivel de adaptación a las normas, la autoestima, el rendimiento académico, el nivel de aspiraciones, etc. Díaz (1996) toma en cuenta el estatus social en el grupo escolar como el grado en que el adolescente es aceptado o rechazado por sus compañeros. Según las elecciones o los rechazos se pueden distinguir en cada grupo-aula tres tipos diferentes: el alumno popular, el alumno aislado y el rechazado o impopular.

Pero según Ruíz, C. et. al. (1998), se pueden identificar al menos dos subgrupos de rechazados: los agresivos y los sumisos. Así, los adolescentes agresivos muestran problemas conductuales más serios, deficiencias en adaptabilidad, son menos cooperativos, expresan más agresividad física, son más polémicos, manifiestan más problemas de atención, tienen más problemas académicos, muestran mayores índices de ausentismo, poseen más problemas de disciplina, abandonan la escuela más a menudo, tienen menor empatía hacia los demás y son más propensos a padecer serios problemas emocionales y de ajuste en su vida futura.

El segundo subgrupo se ha identificado como “sumisos” o “víctimas” Malik y Furman (1993), mencionan que en general estos chicos son con frecuencia víctimas de agresiones y fáciles de manipular. Se les ha caracterizado, por tener baja autoestima escolar, social y familiar, con una tendencia al aislamiento. Se consideran tímidos, retraídos, de escasa ascendencia social, ansiosos, sensitivos y temerosos de sus compañeros, por lo que no tienden a defenderse de ellos (Musitu y Cava. 2001). Asimismo, no son ni altamente agresivos ni disruptivos, pero carecen de asertividad social, autocontrol, sienten su ambiente familiar sobreprotector, con una elevada organización y control haciendo que su integración social sea muy escasa (Ruíz, C. et. al. 1998).

En general, la experiencia de asistir a la escuela es el cambio social más importante que un niño encontrará entre el periodo pre-escolar y la adolescencia. Sus divisiones influenciarán y moldearán casi todos los aspectos de su vida. A medida que se amplían sus contactos sociales, tal como las ondas que se forman en la superficie de un estanque al arrojar una piedra, el adolescente cambia tanto en el aspecto psicológico como en el físico. Aparecen nuevos intereses, actitudes y valores que remplazaran a los antiguos (Horrocks. 2008).

2. EL DESARROLLO AFECTIVO EN LA ADOLESCENCIA

Dentro de los cambios contemplados en el desarrollo de la adolescencia es importante tomar en cuenta el desarrollo afectivo ya que este va a influir en todos sus contextos (familiar, social, escolar) y a su vez repercutirá en la concepción de su identidad para poder obtener un bienestar psicosocial como persona. Sin embargo, aunque los jóvenes experimenten una serie de eventos tanto positivos como negativos dentro de su desarrollo afectivo, no significa que les vaya a afectar a todos por igual. Por eso no es correcto afirmar que los mismos acontecimientos vayan a tener el mismo impacto en todos los adolescentes (Lila. 1995).

1. LA IDENTIDAD

Para Craig (2001) dentro del desarrollo de los adolescentes encontramos el tema de la identidad personal, una característica que se articula de manera más clara cuando hay dimensiones del ambiente que refuerzan o disminuyen el sentido de nosotros mismos en un determinado contexto social. Su principal componente es la necesidad que tiene el sujeto de reconocerse como diferente del resto de las personas. En otros términos la identidad es el “conjunto de conceptos bastante congruentes que tiene una persona sobre sus atributos físicos, psicológicos y sociales”.

El primer psicólogo que escribió formalmente acerca de los problemas de identidad fue Erikson (1968), su definición de identidad es el producto de tres componentes, a saber: psique, soma y sociedad. En otras palabras, la identidad es la única combinación de nuestros impulsos, necesidades y defensas psicológicas con nuestro género, atributos, fuerzas y limitaciones de tipo biológico, que se combinan con las oportunidades que nos ofrece el entorno social y cultural (Coleman y Hendry. 2003).

De acuerdo con Erikson (1968) la formación de la identidad suele ser un proceso prolongado y complejo de autodefinición. Este proceso ofrece continuidad entre el pasado, el presente y el futuro del individuo; crea una estructura que le permite organizar e integrar las conductas en diversas áreas de la vida; y concilia sus inclinaciones y talentos con roles anteriores provenientes de los padres, los compañeros o la sociedad. Además ayuda al adolescente a conocer su posición con respecto a los otros y con ello sienta las bases de las comparaciones sociales. Por último, contribuye a darle dirección, propósito y significado a la vida (Craig. 2001).

Cuando se forma la identidad como menciona Vidales (2008) existen factores que influyen de manera muy importante en el adolescente obteniendo muchas de las ideas concernientes a los roles y valores:

1. Los grupos de referencia suele ser uno ellos los cuales están compuestos por individuos con quienes interactúan a menudo y con los que mantienen

relaciones estrechas, o bien pueden ser grupos sociales más generales con los que comparten actitudes e ideales: grupos religiosos, étnicos, generacionales, y hasta de charla por Internet. En ocasiones, el adolescente se siente más atraído por los valores y las actitudes de un individuo que por los de un grupo. Este puede ser un amigo íntimo, un profesor admirado, un hermano mayor o cualquiera cuyas ideas y conductas admire. La influencia de estas personas es considerada en cualquier etapa de la vida, pero a menudo ejerce el máximo impacto durante la adolescencia.

2. Las tradiciones son también un factor, es decir, ritos, ideas que se comunican, transmiten y se mantienen de generación en generación, conformando modos de ser, de vestir o comportarse.

3. De igual manera lo son las costumbres que como prácticas o modos de actuar se realizan de manera habitual durante un largo tiempo. Su representación constante genera un efecto imitativo entre los miembros del grupo que las lleva a cabo, haciendo que perduren en el tiempo.

4. Por último el contexto en donde se vive es otro elemento de diferenciación. Según se viva en un medio rural o urbano, se pertenezca a un nivel socioeconómico alto o bajo, con mayor o menor escolaridad, los adolescentes mostraran rasgos de identidad diferentes, derivados de las influencias que el medio les proporciona.

Erikson (1968), ve en el proceso de la formación de la identidad el principal obstáculo que los adolescentes han de superar para realizar una transición exitosa a la adultez. De manera ideal, ingresan a la vida adulta con un sentido estable y coherente de lo que son y de cómo se introducen en la sociedad.

1.1. Enfoques teóricos para el desarrollo de la identidad

Según Erikson (en Coleman y Hendry. 2003), la difusión de la identidad se compone de cuatro elementos fundamentales. El primero de ellos es el reto de la intimidad. El joven puede tener miedo a comprometerse o a implicarse en relaciones interpersonales íntimas a causa de la posible pérdida de su propia identidad. Por este motivo, el individuo puede llegar a relaciones estereotipadas,

formalizadas, al aislamiento o incluso a buscar intimidad con los compañeros más improbables. En segundo lugar se encuentra la posibilidad de una difusión de la perspectiva temporal. En esta fase, el adolescente encuentra imposible hacer planes a futuro. Esto puede estar motivado por preocupaciones al cambio y el proceso de hacerse adulto, y a menudo “consiste en una decidida incredulidad en la posibilidad de que el tiempo pueda traer cambios, y sin embargo también en un temor violento a que pueda hacerlo”.

A continuación aparece una difusión de la laboriosidad, que consiste en una dificultad del joven por aprovechar bien sus recursos de manera realista en el trabajo o los estudios. Esta dificultad proviene en que ambas actividades representan un compromiso y como defensa frente a esto, el individuo puede encontrar imposible concentrarse o puede comprometerse mucho con una tarea descuidando las demás. Por último, Erikson (1968) alude a la identidad negativa. En este caso, el adolescente selecciona una identidad completamente opuesta a la preferida por los padres u otros adultos importantes (Coleman y Hendry. 2003).

Estos cuatro elementos, por tanto, constituyen los rasgos principales de la difusión de la identidad, aunque desde luego no todos estarán presentes en un individuo que experimenta una crisis de identidad. Además de estos conceptos, es preciso mencionar como rasgo importante de la teoría de Erikson (1968) otra noción: la moratoria psicosocial. En su descripción Erikson (1968), observa que: Cada sociedad y cada cultura institucionaliza un cierto periodo de moratoria para la mayoría de sus jóvenes. Esta moratoria le proporciona al adolescente un tiempo durante el cual experimenta con diversos papeles e ideologías mientras se esfuerza por descubrir quién es él y a donde pertenece en el mundo de las demás personas (Horrocks. 2008).

Al describir la crisis de este conflicto Erikson (1968), señala: El joven, en medio de un cambio vigoroso, debe dejar la seguridad de la niñez y buscar una posición más firme en la edad adulta y, durante este intervalo, al igual que un trapealista debe confiar tanto en la relación pasado-futuro, como en la confiabilidad de quienes lo impulsan a abandonar la infancia y de quienes lo recibirán en el inicio de su nueva etapa (Horrocks. 2008).

James Marcia (1980), trató de comprobar de forma empírica las ideas de Erikson acerca de la formación de la identidad, e identificó una tipología de estatus de identidad que abarca cuatro categorías diferentes por las que los adolescentes toman una serie de decisiones que definen su identidad.

Tipología de la formación de identidad propuestos por Marcia (1980)

1. Los adolescentes que se encuentran en el estado de exclusión ya hicieron compromisos sin dedicar mucho tiempo a la toma de decisiones y no pasaron por una crisis de identidad.
2. En el estado de difusión se encuentran los jóvenes que carecen de orientación y parecen poco motivados para encontrarla, son quienes no han pasado por una crisis de identidad ni han hecho compromisos.
3. En el estado de moratoria los adolescentes pasan por una crisis de identidad o se encuentran en un periodo de toma de decisiones.
4. Por último en la consecución de la identidad es el estado que alcanzan quienes ya han pasado por una crisis de identidad y establecieron sus compromisos siendo considerado como el estado más conveniente y maduro (Craig. 2001).

Está claro, por tanto, que el reto de la identidad no se resuelve necesariamente en un punto en el tiempo, sino que continua surgiendo de nuevo una y otra vez mientras el individuo atraviesa la adolescencia avanzada e inicia en la edad adulta (Coleman y Hendry. 2003).

CAPITULO IV MARCO CONCEPTUAL DE PERSONAS SOBRESALIENTES

Definir las características de los sobresalientes referidas a las manifestaciones de su conducta en el terreno académico, nos sirve para poder identificarlos y dar una respuesta educativa a su excepcionalidad. Este tipo de personas presentan rasgos referidos a: la superioridad cognitiva; el gran conocimiento que poseen y el modo sabio de utilizarlo; a la personalidad consistente en estar motivados constantemente, lo que les lleva a tener un compromiso con la tarea; a la creatividad o capacidad y gusto por resolver tareas complejas mediante procedimientos inusuales y a la necesidad que tienen por trabajar en contextos enriquecidos, donde puedan desarrollar todo su potencial oculto.

1. CONCEPTOS ASOCIADOS

Se ha encontrado que existen numerosas definiciones sobre qué y cómo es una persona sobresaliente, cuyas diferencias nacen fundamentalmente de criterios de índole sociocultural. Benito (1994) menciona que el término sobresaliente se asocia con la posición más elevada de la categoría y significa por encima de. Al mismo tiempo, emergen otros conceptos que contribuyen aún más a favorecer esta confusión terminológica, añadiendo nuevos matices a los anteriores, entre ellos destacan: precoz, genio, prodigio, talentoso y sobresaliente.

1.1. Talentoso

El término talento “procede del latín *talentum* y más concretamente, la expresión de talentoso significa: que tiene talento, ingenio, capacidad y entendimiento” (Diccionario de la Real Academia Española. 2001). En la literatura especializada sobre el tema generalmente se admite que una persona talentosa o con talento sería aquella que muestra una aptitud muy destacada en una o varias materias y por tanto, tiene la capacidad de mostrar un rendimiento muy superior en ellas. Acereda (2000) afirma que una primera diferencia con respecto al sobresaliente estaría en que, mientras que el sobresaliente dispone de una estructura cognitiva y de unas capacidades de procesamiento de la información adaptables a cualquier contenido, el talentoso presenta una combinación de elementos cognitivos que le hacen especialmente apto para una determinada temática.

Cabe mencionar que el talento se plasma en un área concreta del saber o del conocimiento humano, para la descripción de estos talentos nos serviremos de una de las teorías de la inteligencia que gozan de mayor reconocimiento actualmente, la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1993), en la que defiende la existencia de siete tipos distintos de inteligencias: espacial, lógico-matemática, lingüística, musical, kinestésico-corporal, intrapersonal e interpersonal. Esta teoría supone un cambio de paradigma, pues defiende que la inteligencia académica, que hasta entonces era el único tipo de inteligencia considerado, puede ser poco importante para el desarrollo de muchas capacidades. Además, esta nueva concepción de la inteligencia implica la consideración de los distintos tipos de inteligencias como meta-habilidades que pueden ser desarrolladas, al tiempo que explica la inteligencia desde un modelo estructural, funcional, dinámico y adaptativo. Según apunta el propio autor, podemos distinguir los siguientes talentos en relación con los siete tipos de inteligencia anteriormente mencionados (ver figura 1.1).

FIGURA 1.1. DESCRIPCIÓN DE LOS TALENTOS BASADA EN LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES DE GARDNER.

TALENTO VERBAL
Las personas con este talento manifiestan una excepcional capacidad en el desarrollo de las destrezas y recursos implicados tanto en el lenguaje oral como en el escrito y poseen una alta inteligencia lingüística. Sienten un gran interés por actividades como la lectura, la escritura, el aprendizaje de otras lenguas, la poesía y el debate. Entre las personas que sobresalen por su elevado talento verbal podemos encontrar figuras pertenecientes al mundo de la narrativa, la poesía, el periodismo y la política.
TALENTO MATEMÁTICO
Estas personas se caracterizan por su gran capacidad para el cálculo, la resolución de problemas y el desarrollo de operaciones matemáticas complejas, y tienen una buena inteligencia lógico-matemática. Sus intereses se encuentran relacionados con el manejo de los números, la generación y resolución de problemas lógicos, el establecimiento y confirmación de hipótesis y, por último, la diversión con juegos lógico-matemáticos. Entre aquellos que destacan por su talento matemático se encuentran los ingenieros, matemáticos, informáticos y científicos.
TALENTO ARTÍSTICO
Los individuos con elevado talento artístico poseen una buena capacidad de observación, muestran un óptimo desarrollo de las habilidades visoespaciales y poseen gran orientación espacial. No encuentran dificultad para descifrar mapas, gráficos y diagramas y suelen caracterizarse por mostrar enfoques poco convencionales para discurrir sobre los fenómenos y problemas, de forma que podría decirse que consideran las cosas desde otra perspectiva. En última instancia, sienten gran interés por dibujar, esculpir o reproducir objetos, por lo que es frecuente encontrar en este campo a escultores, arquitectos, fotógrafos y críticos de arte.

TALENTO PSICOMOTOR

Estas personas tienen una buena inteligencia de tipo kinestésico-corporal y por ello suelen poseer una buena coordinación psicomotriz gruesa y fina. En las tareas de trabajo físico se observa en estos sujetos destreza, ritmo, equilibrio y dominio. Podemos encontrar entre los talentos psicomotores a figuras que pertenecen al ámbito del arte, la danza y el deporte, razón fundamental por la que entre ellos destacan actores, atletas y bailarines.

TALENTO MUSICAL

Las personas con talento musical se caracterizan por tener una elevada inteligencia musical; ésta se relaciona con poseer un buen ritmo, tono y timbre, así como una sensibilidad muy desarrollada para la comprensión del significado y sentido de las piezas musicales. Sus intereses son muy afines con coleccionar música, tocar instrumentos musicales, cantar y componer piezas musicales. Entre los integrantes de este campo del talento encontramos fundamentalmente a músicos, cantantes y compositores.

TALENTO SOCIAL

Las personas que gozan de un buen talento social tendrían una buena combinación de inteligencia intrapersonal e interpersonal. Así, podríamos definirlos como personas muy introspectivas, con una elevada consciencia emocional y con capacidad de expresar emocionalmente aquello que sienten y experimentan a través de la comunicación tanto verbal como no verbal. Pueden mostrar elevadas dotes de empatía, liderazgo y facilidad para relacionarse socialmente. Profesiones relacionadas con los dominios intrapersonal e interpersonal de la inteligencia serían, entre otras, las de psicólogo, pedagogo, profesor, trabajador social y político.

TALENTO CIENTÍFICO

El talento científico está presente en sujetos que sienten un gran interés por conocer el mundo y el entorno que les rodea. Suelen disfrutar en la generación y refutación o aceptación de hipótesis sobre la naturaleza de las cosas. Tienen una elevada inteligencia naturalista vinculada a la capacidad de observación del

medio y del reconocimiento y clasificación de plantas y animales. En general, sus intereses se centran en el medio ambiente y, por tanto, disfrutan de actividades realizadas al aire libre.

1.2. Precoz

De acuerdo al Diccionario de la Real Academia Española (2001) la palabra precoz “proviene del latín *praecox*, *praecocis*, y se designa con tal atributo a toda aquella persona que en corta edad muestra cualidades morales o físicas que de ordinario son más tardías”.

Benito (1994) menciona que según los expertos en Psicología Evolutiva, estamos ante un niño precoz cuando éste ha manifestado un desarrollo mayor de lo esperado en un determinado dominio desde el punto de vista evolutivo, dada su edad cronológica. Más no todos los sobresalientes son precoces.

No obstante la mayoría de los sobresalientes muestran precocidad en el área psicomotora y del lenguaje. La precocidad sería en muchos casos la antesala de las personas sobresalientes, ésta es una razón por la que la precocidad es también un criterio diagnóstico que hay que considerar en la identificación de los niños sobresalientes.

Sin embargo, Benito (1999) dice que en el caso de los niños precoces se hace necesario considerar otras características para que se considere como sobresaliente. Es decir, no basta con la manifestación incipiente de una precocidad para suponer que posteriormente esto se traducirá en una persona sobresaliente. De hecho, muchos niños precoces, con el paso del tiempo, acaban mostrando un desarrollo homogéneo con respecto a su grupo de edad, desapareciendo entonces su precocidad. Por ello, resulta especialmente no aconsejable realizar diagnósticos tempranos y arriesgados sobre la base del silogismo si precocidad, entonces persona sobresaliente, pues cuando desaparece tal precocidad el niño puede sufrir importantes consecuencias emocionales fruto de la influencia de las expectativas generadas tanto por su entorno como por él mismo sobre su supuesta capacidad excepcional. Así

Acereda (2000), nos dice que cuando un niño crece en un entorno sociocultural lleno de oportunidades, en el que además existe por parte de la familia la intención de favorecer el avance y progreso en el desarrollo temprano de sus capacidades, podemos encontrar dificultad a la hora de concluir si es un niño precoz a causa de su propio desarrollo temprano o si más bien se debe a la influencia del entorno familiar y cultural.

1.3. Prodigio

De acuerdo al Diccionario de la Real Academia Española (2001) el término prodigio “procede del latín *prodigium* y viene a significar: Suceso extraño que excede de los límites regulares de la naturaleza; cosa rara, especial o primorosa en su línea; milagro (hecho de origen divino); persona que posee una cualidad en grado extraordinario”. Asimismo, “por prodigioso que proviene del latín *prodigiosus* hemos encontrado en esta misma fuente: Maravilloso, extraordinario, que encierra en sí mismo prodigio; excelente, primoroso, exquisito”.

Benito (1999) menciona que en el ámbito de estudio de las personas sobresalientes, se acepta que el término prodigio estaría reservado para aquellos individuos que muestran un desempeño o rendimiento excepcional para su edad en un área específica (arte, música, física, literatura, etc.).

Acereda (2000) considera que tal vez convenga hacer una aclaración entre niño precoz y prodigio, dado que, conceptualmente, ambos términos pueden tener algunas similitudes y pueden llevar a confusión. El niño precoz muestra un desarrollo más temprano de alguno de los aprendizajes y logros relacionados con los diversos estadios evolutivos (desarrollo del habla, establecimiento de la marcha, inicio de la lectura, etc.). Por el contrario, el prodigio en las muchas de las ocasiones supera el desempeño propio de la edad adulta en un dominio específico del conocimiento humano. La clave, en este caso, se encuentra en el desempeño excepcional, que difiere significativamente de un rendimiento tan sólo superior.

De igual forma Cajide y Porto (2002) consideran que es necesario mencionar la diferencia entre talentoso y prodigio, pues, aun cuando son conceptos distintos, están relacionados, y el establecimiento de un límite

claramente diferenciado no resulta fácil. Cuando estamos ante una persona talentosa hacemos referencia a la presencia de una aptitud muy destacada en una o más materias donde muestra un rendimiento superior. Sin embargo, el prodigio es aquel que presenta un desempeño excepcional dada su edad cronológica en un área o materia. Es decir, el prodigio no sólo realiza un desempeño extraordinario, sino que, además, lo hace a una edad en la que evolutivamente no es lo esperado, lo que no sucedería con la persona únicamente talentosa.

1.4. Genio

El Diccionario de la Real Academia Española (2001) sobre genio menciona lo siguiente “cuya raíz es *genius*, en sus acepciones más afines al ámbito de estudio de las personas sobresalientes, significa: Capacidad mental extraordinaria para crear o inventar cosas nuevas y admirables; persona dotada de esta facultad.”

Cajide y Porto (2002) dicen que según los expertos en el tema, las destacadas personalidades a las que se les ha otorgado el atributo de genio han sido aquellas que se han caracterizado por poseer una elevada capacidad intelectual y de producción creativa. No obstante, el genio ha sido considerado, por un lado, desde una perspectiva puramente psicométrica, de elevadísima inteligencia y, por otro, desde un enfoque más vinculado al desarrollo de productos creativos.

El porcentaje de aparición de un genio en la población normal es mucho más escaso que el de manifestación de los sobresalientes. Benito (1994) en su argumentación al respecto de que si es posible crear un genio, apunta lo siguiente: “Para que surja un genio deben darse una serie de circunstancias determinadas a nivel sociocultural, a nivel de inteligencia y de creatividad, y unas características motivacionales, temperamentales y de personalidad determinada, factores que en su interacción, son muy difíciles por no decir imposibles de manejar”.

1.5. Sobresaliente

El término sobresaliente en el Diccionario de la Real Academia Española (2001) lo define como: “Que posee cualidades que exceden de lo normal. Se usa especialmente refiriéndose a las condiciones intelectuales”.

Benito (1999) considera que sobresaliente es: “Aquel sujeto con capacidad intelectual superior a la media (a nivel psicométrico por encima de 130) observándose diferencias cognitivas tanto a nivel cuantitativo como cualitativo, mayor madurez en los procesamientos de la información (percepción y memoria visual), desarrollo de la capacidad metacognitiva a edad temprana (aproximadamente los 6 años) e *insight* en la resolución de problemas, elevadas dotes creativas, motivación intrínseca por el aprendizaje, precocidad y talento”. Simon (1976) dice que una persona sobresaliente es “aquella con un nivel de inteligencia por encima de la media de la población, en términos psicométricos alrededor de 130 de CI, más-menos dos desviaciones típicas, que posee una serie de peculiaridades o un perfil característico que tiene que ver con curiosidad y facilidad para aprender, un procesamiento de la información más rápido y avanzado, perseverancia, perfeccionismo, sensibilidad e intensidad emocional, elevado sentido de la justicia, devoción a la verdad, idealismo e inconformismo”.

2. MODELOS DE ESTUDIO DE PERSONAS SOBRESALIENTES

Para analizar la situación actual de personas sobresalientes desde la perspectiva psicopedagógica, tanto en lo que a su identificación como a su atención educativa se refiere, puede resultar de gran utilidad revisar los modelos de estudio de los sobresalientes, partiendo de los más tradicionales hasta aquellas propuestas más actuales. Esto nos permitirá darnos cuenta de la situación en torno al tema, así como de las posibles evoluciones o avances que hayan tenido lugar. Hoy por hoy no se puede establecer un único modelo o teoría explicativa de personas sobresalientes. Por ello, cuando se aborda la temática acerca de la definición e identificación de ellas, se presentan diversos modelos de estudio de este fenómeno (Castejón, J. L. et. al. 1997). En este apartado expondremos una

selección de los principales modelos de estudio de los sobresalientes atendiendo a la clasificación más frecuentemente usada.

1. MODELOS BASADOS EN CAPACIDADES

Históricamente han sido los modelos pioneros, tradicionalmente conocidos por poner el acento en la importancia de las aptitudes intelectuales en la identificación de las personas sobresalientes. Se han apoyado en la evaluación psicométrica de la inteligencia a través de distintos tipos de pruebas (inteligencia general o factor g, aptitudes intelectuales o medida del cociente intelectual) para el diagnóstico de niños y adultos sobresalientes. Todos ellos comparten la prioridad y relevancia que adquieren tanto las aptitudes intelectuales como las medidas psicométricas de la inteligencia como criterio definitorio (Castejón, J. L. et. al. 1997).

1.1. Lewis M. Terman

Precursor y antecedente histórico de influencia innegable en el estudio e investigación de los sobresalientes, Terman (1925) y su grupo de investigación de la Universidad de Stanford, California llegaron a tener una muestra de estudio muy amplia compuesta por 1.500 niños sobresalientes, denominados informalmente “termitas” en aquella época por los profesionales del mundo de la Educación y de la Psicología. Fijaron el criterio de inteligencia para la identificación de los niños en un Cociente Intelectual de 140 según la escala de inteligencia Stanford-Binet. Por tanto, su criterio de diagnóstico se ceñía estrictamente a la inteligencia psicométrica. Como conclusión más significativa, Terman (1926) y sus colaboradores encuentran que este grupo de sobresalientes obtiene un rendimiento académico y profesional muy alto a lo largo de los años (Peñas. 2006).

Aunque Terman (1935) es uno de los representantes más reconocidos de los modelos basados en capacidades, posteriormente y casi al final de su vida,

admite que existen factores como los rasgos de personalidad y el contexto que influyen también en el rendimiento (Peñas. 2006).

1.2. USOE (United States Office of Education)

Históricamente la definición dada por el USOE en el Informe Marland (1972) constituye un hecho clave para el diagnóstico y atención educativa de los niños sobresalientes. Según aparece en el propio informe: “Niños sobresalientes y con talento son aquellos que han sido identificados por profesionales calificados en virtud de sus habilidades destacadas y por su alto rendimiento. Estos niños requieren programas de educación diferenciada y servicios distintos de los proporcionados habitualmente en un centro ordinario para que puedan aportar su contribución a sí mismos y a la sociedad”. Los niños capaces de alto rendimiento incluyen aquéllos con rendimiento demostrado o capacidad potencial en cualquiera de las áreas siguientes, bien en una o en varias:

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

Dicha definición amplía su concepto frente a la concepción de Terman (en Peñas. 2006), pues, aunque la limita al ámbito de las capacidades, ya no la concibe tan sólo desde el dominio estricto de la inteligencia general. Del mismo modo, un avance substancial en este sentido es la valoración de la importancia de incluir en la definición de los sobresalientes las aptitudes específicas y del pensamiento creativo, pues, hasta la fecha, la identificación de personas sobresalientes tan sólo se ceñía a la medida de la inteligencia a través de la obtención de un Cociente Intelectual.

1.3. Modelo de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner

Desde el enfoque de Gardner (1997), la inteligencia sería la capacidad o conjunto de capacidades que permiten al individuo solucionar problemas o crear productos que son consecuencia de un ámbito cultural particular.

Gardner (1983) propone, la existencia de siete tipos distintos de inteligencia:

- a) Inteligencia lingüística. Es la habilidad para utilizar con claridad el lenguaje.
- b) Inteligencia musical. Implica una precisa discriminación auditiva, alta sensibilidad musical (relacionada con el ritmo, la textura y el timbre) y la destreza para componer piezas musicales.
- c) Inteligencia lógico-matemática. Se manifiesta en la habilidad para el razonamiento lógico-matemático y la producción científica en general.
- d) Inteligencia viso-espacial. La capacidad de manipular y representar configuraciones espaciales.
- e) Inteligencia cinético-corporal. La habilidad de usar nuestro cuerpo o parte de este para realizar una tarea.
- f) Inteligencia intrapersonal. Está vinculada al conocimiento y comprensión de uno mismo.
- g) Inteligencia interpersonal. La habilidad para comprender a los demás, sus acciones y sus motivaciones (Gardner y Walters. 1995).

Considera que cada inteligencia es un potencial intelectual con carácter relativamente autónomo, y es precisamente esta autonomía la que les permite funcionar con independencia del resto de las inteligencias. Sin embargo, esta consideración no implica que dichas inteligencias operen de forma aislada en la vida real. Al contrario, un buen funcionamiento adulto implica la necesaria y enriquecedora combinación de todas (Peñas. 2006).

En concreto, para Gardner su mayor novedad fue reconocer la existencia de la inteligencia intrapersonal e interpersonal, así como la posibilidad de ampliar la noción de inteligencia para incluir un rango de capacidades mucho más extenso en relación con la identificación y educación de los sujetos sobresalientes y talentosos.

2. MODELOS BASADOS EN EL RENDIMIENTO

Estos modelos se basan principalmente en la aceptación de que un nivel superior de capacidad es una condición necesaria pero no suficiente para el logro de rendimientos excepcionales. Los sobresalientes se conciben desde la perspectiva de la capacidad de conseguir un rendimiento superior en distintos campos o dominios del conocimiento humano. Por tanto, cada uno de ellos pondrá énfasis en una serie de características que tendrán una importante influencia en el logro de rendimientos superiores (Castejón, J. L. et. al. 1997).

2.1. Modelo de Joseph Renzulli

Renzulli (1994) propone una teoría explicativa de la sobredotación en la que tienen un lugar destacado tres grupos de características: habilidad por encima de la media, compromiso con la tarea y creatividad.

Según afirma el propio autor (en Renzulli. 1994), es necesaria la interacción entre los tres componentes del modelo para poder hablar de personas sobresalientes; no bastaría entonces con la identificación de uno o dos de estos componentes.

A) Capacidad por encima de la media. Se refiere tanto a habilidades generales como específicas. Así, “cuando me refiero a una habilidad muy por encima de la media tengo claramente en mente a personas que son capaces de actuación o tienen el potencial de actuación representativo del 15-20% superior de cualquier área de trabajo humano”.

Además, añade: “aunque es difícil determinar exactamente qué cantidad de inteligencia medida es necesaria para altos niveles de actuación creativa y productiva dentro de cualquier grupo dado, existe un acuerdo entre muchos investigadores en que una vez que el CI es de 120 o mayor, otras variables se hacen cada vez más importantes”.

B) Compromiso con la tarea. Sería la capacidad de implicarse activamente en un dominio específico de interés o en un área de trabajo específico. Esta implicación nace de una fuerte motivación del individuo hacia un campo concreto.

Estamos pues ante una combinación de rasgos de tipo cognitivo-afectivo en la consideración de los sobresalientes de este autor.

C) Creatividad. Renzulli distingue entre escolar y productivo-creativo. Así, aquellos que destacan en las capacidades académicas serían los denominados “escolares”, mientras que aquellos que lo hacen en las habilidades relacionadas con la solución de problemas presentes en la vida real serían los llamados “creativo-productivos”.

El autor hace esta distinción con la intención de manifestar que, desde su enfoque, el verdadero sobresaliente sería el creativo-productivo, pues aquellos capaces de obtener un buen CI en una prueba de inteligencia o de lograr un buen rendimiento académico no suelen convertirse en personalidades reconocidas por adelantarse a su tiempo a través de la creación de productos útiles y originales (Peñas. 2006).

2.2. Modelo de John F. Feldhusen

John F. Feldhusen (1982) es un reconocido investigador del área de estudio de los sobresalientes que centra su trabajo en el desarrollo del talento. Entre los factores fundamentales que intervienen se encuentran:

1. Capacidad intelectual general por encima de la media.
2. Autoconcepto positivo. Entendido como la percepción de una buena competencia para conseguir aquello que el individuo se propone.
3. Motivación hacia el aprendizaje.
4. Talento personal en las siguientes áreas:
 - a. Académico-intelectual.
 - b. Artístico-creativo.

Desde su enfoque, la creatividad no está presente como un factor aislado sin embargo, es el producto del talento.

2.3. Modelo Diferencial de Superdotación y Talento (DMGT) de Gagné

En 1991 Gagné da a conocer su modelo tal y como su nombre indica, la característica más notable del modelo es la clara distinción que establece entre

sobresaliente y talento, es una adaptación y traducción al castellano del Modelo Diferencial Sobresaliente y Talento de Gagné (2000).

1. Habilidades intrapersonales. Intelectual, motivación, personalidad.
2. Habilidades naturales. Intelectual, creativo, socio-afectivo, sensorio-motor.
3. Habilidades sistemáticamente desarrolladas. Acción social, arte, comercio, ocio, escolar, deportes, tecnología.
4. Ambientales. Medio, personas, recursos, sucesos.
5. Suerte.
6. Proceso desarrollo. Impactos positivos o negativos.

Considera que podríamos hablar de sobresalientes cuando aparece una competencia por encima de la media en uno o más dominios de aptitud humana. Estos dominios, desde su teoría, son: el intelectual, el socio-afectivo, el creativo y el sensorio-motor. Por el contrario, el talento según Gagné (1999) supone un rendimiento por encima de la media en uno o más campos de la actividad humana, siendo estos campos: la acción social, las artes, el comercio, el ocio, el ámbito escolar, los deportes y la tecnología.

De este modo, su modelo plantea que el talento implica ser sobresaliente, pues supone un rendimiento superior en un campo de la actividad humana y para ello es necesario poseer una competencia por encima de la media en uno o más dominios. Además, este modelo explicativo contempla también la influencia de catalizadores, los cuales tienen la propiedad de mediar positiva o negativamente transformando las aptitudes en talentos. Distingue dos tipos de catalizadores: intrapersonales (factores físicos o psicológicos) y ambientales (medio, personas, recursos y situaciones) (Peñas. 2006).

3. MODELOS COGNITIVOS

Son modelos caracterizados por el análisis y estudio de los procesos y estrategias cognitivas que son utilizados frecuentemente por las personas sobresalientes. Defienden que los individuos capaces de mostrar rendimientos excepcionales utilizan predominantemente una serie de procesos cognitivos

específicos para procesar la información, enfrentarse a la novedad o abordar la solución de los problemas. La propuesta de los modelos cognitivos subraya la importancia de identificar los procesos y estrategias cognitivas que intervienen en la producción de rendimientos superiores (Castejón, J. L. et. al. 1997).

3.1. Teoría triárquica del talento intelectual de R. J. Sternberg

La teoría propuesta por Sternberg (1981) se compone a su vez de otras tres subteorías: la teoría componencial, la experiencial y la contextual. El autor se sirve de ellas para explicar la naturaleza de la inteligencia excepcional.

A) Subteoría componencial

El autor analiza en este ámbito los componentes implicados en el procesamiento de la información en los niños excepcionales, identificando así:

1. Los meta-componentes (serían los encargados del qué hacer).
2. Los componentes de realización (se encargan de llevar a la práctica los mandatos de los meta-componentes, del cómo hacer).
3. Los componentes de adquisición del conocimiento (se les ha encomendado la función de aprender nueva información).

Sternberg (en Peñas. 2006) distingue meta-componentes en los cuales los sujetos con talento parecen destacar frente a la población normal y, además, afirma que los sujetos talentosos muestran una mayor destreza a la hora de ejecutar los componentes de realización, constituyendo una peculiaridad propia en el ámbito cognitivo. En cuanto a los componentes de adquisición, afirma que los individuos sobresalientes son especialmente más eficaces. En este sentido, encuentra que los sujetos con una mayor inteligencia tienden a utilizar el contexto para conferir significado a las palabras.

B) Subteoría experiencial

De acuerdo con Sternberg (1981) comprende dos tipos de procesos fundamentales para la inteligencia: la habilidad para hacer frente a la novedad y la habilidad para automatizar lo aprendido. También en estos dos tipos de procesos

los sujetos excepcionalmente inteligentes muestran mayor dominio; incluso el autor propone que la superioridad intelectual supone un mayor dominio de uno o ambos procesos, resultando fundamental para la identificación de los niños sobresalientes (Peñas. 2006).

C) Subteoría contextual

El autor analiza el uso de la inteligencia en su dimensión más práctica o contextual. Así, el sujeto altamente inteligente destacaría, en este caso, por tener en cuenta variables relacionadas con el ámbito en el que tiene que tratar de solucionar un problema determinado o realizar una tarea específica. Se pone de manifiesto en el ajuste entre la adaptación (modificaciones en la persona para adaptarse al ambiente), la selección (de las alternativas que mejoren el contexto) y la configuración del ambiente que realiza el individuo (modificaciones que realiza sobre el propio ambiente) (Peñas. 2006).

4. MODELOS SOCIOCULTURALES

Desde este grupo de modelos se enfatiza la importancia y significativa influencia que poseen los factores contextuales, sociales y culturales a la hora de determinar que un producto puede ser considerado valioso y, por tanto, digno de un talento especial. Consideran que la influencia ambiental es fundamental en el momento de favorecer o dificultar el desarrollo del talento y el potencial de la persona sobresaliente. Por tanto, este grupo de modelos se caracteriza por la relevancia que se otorga al contexto y a las influencias socioculturales en los criterios diagnósticos de los sobresalientes, así como a su capacidad para promover u obstaculizar el desarrollo del potencial de los más capaces (Castejón, J. L. et. al. 1997).

4.1 Modelo Psicosocial de los factores que componen la superdotación, Tannenbaum

Este modelo nace en 1986 y es conocido como Modelo de Estrella o Modelo Psicosocial y, aunque su estructura básica persiste actualmente, ha sido revisado por su autor en 1997. Desde este modelo Tannenbaum (1986) explica lo sobresaliente a partir de la influencia de los siguientes factores:

1. Capacidad general. También conocida en la literatura especializada como “factor g”. Hace referencia a una capacidad mental fuertemente influida por la herencia genética, que podría ser tomada como un índice de la inteligencia general del sujeto y que es susceptible de ser medida a través de los test de inteligencia tradicionales.
2. Aptitudes específicas. Como afirma Tannebaum (1986) los niños poseen aptitudes específicas y, en el caso de los niños sobresalientes, algunas de ellas se encuentran mucho más desarrolladas que otras. En este modelo, las aptitudes específicas harían referencia a las aptitudes intelectuales vinculadas a un dominio específico del conocimiento humano.
3. Factores no intelectivos. Donde Tannebaum (1986) sitúa la motivación y el autoconcepto, pues los considera de especial relevancia en el ámbito de las personas sobresalientes.
4. Influjos ambientales. Se refiere a factores relacionados con el entorno en el que está integrado el individuo, siendo de especial importancia el ambiente familiar, escolar y social. El autor sostiene que los sobresalientes requieren de un ambiente enriquecedor que promueva su maduración y desarrollo, pues el potencial humano encuentra grandes dificultades para desplegarse en un ambiente cultural pobre y árido desde el punto de vista de las oportunidades de aprendizaje.
5. Factor suerte u oportunidad. Hace referencia a una serie de circunstancias que tienen lugar a lo largo de la vida del individuo y que, en principio, parecen no ser controlables por el propio sujeto. Dichas circunstancias se encuentran fuertemente vinculadas a las experiencias y vivencias que cada persona experimenta en el transcurso de su vida (Tannebaum. 1986).

En este modelo como menciona Tannebaum (1997) no basta con la aparición de uno o varios de los factores o componentes, por el contrario, se necesita la interacción de todos y cada uno de ellos, lo que se conoce con el nombre de coalescencia. Sin embargo, no es necesario que todos estén presentes en la misma medida, siendo tan sólo necesario un nivel mínimo en cada uno de ellos.

Tannenbaum (1997) enfatiza la siguiente consideración: lo sobresaliente propiamente dicho sólo puede ser observado en la edad adulta, dado que debe ser concebido dependiendo del producto creativo socialmente considerado.

4.2. Modelo de interdependencia tríadica de Mönsk

Este modelo supone una ampliación del modelo de Renzulli (en Peñas. 2006) pues según el autor, a los tres componentes que presenta este autor habría que añadir la gran influencia sobre el niño y su desarrollo que va a tener determinados influjos ambientales tales como la familia, el grupo de iguales y el ámbito escolar.

En este sentido, desde la perspectiva de Mönks (1992), el Modelo de Enriquecimiento Tríadico o Puerta Giratoria de Renzulli olvida la relevancia de los aspectos evolutivos y socio-ambientales en el desarrollo de las personas sobresalientes.

De este modo, lo sobresaliente son el producto de la interacción y combinación de seis factores (Mönks. 1994):

1. Capacidad intelectual por encima de la media
2. Creatividad
3. Implicación en la tarea
4. La escuela
5. La familia
6. Los compañeros.

Por tanto, este modelo aporta una visión más dinámica y social de las personas sobresalientes.

3. CARACTERISTICAS DE PERSONAS SOBRESALIENTES

1. DE QUIÉNES HABLAMOS

1.1. De alumnos que son excepcionales

Simon (1976) menciona que la excepcionalidad es un concepto utilizado para describir las características tanto de los individuos que manifiestan una capacidad intelectual elevada, como aquellos que presentan una baja capacidad. Acereda (2000) enfatiza que para que los sobresalientes sean excepcionales es necesario que:

- a) Sean escasos: La frecuencia de los sobresalientes en relación con los deficientes es baja con relación a la población normal.
- b) Sean diferentes: Los sujetos sobresalientes tienen por lo general, características propias y específicas distintas a las de la población normal.
- c) Exijan una respuesta educativa diferenciada y diversificada: Está precisa de provisiones educativas que respondan a la diversidad de estas personas.

1.2. De alumnos con alta capacidad intelectual

El estudio clásico de Terman (1921) y sus colegas de la Universidad de Stanford en California, realizado sobre una muestra muy amplia de sobresalientes, concluyó en términos generales que el cociente intelectual es la base del rendimiento académico y profesional sobresaliente que mostraron estos sujetos.

Simon (1976) estudio desde las teorías que analizan los procesos cognitivos implicados en los sobresalientes, la superioridad de estos se manifiesta en su capacidad para:

- a) Redefinir los problemas de manera inusual: los sobresalientes tienen la capacidad extraordinaria para replantear, reestructurar y redefinir los objetivos de un problema.
- b) Solucionar los problemas con ingenio: Su superioridad intelectual permite utilizar de forma novedosa e imaginativa determinados procesos de la codificación, combinación y comparación selectiva.

1.3. De alumnos que poseen algún conocimiento base y lo saben utilizar

De acuerdo con Benito (1994) esta característica se refiere al uso y al dominio de conocimientos relacionados con las diferentes ramas del saber o áreas curriculares. El conocimiento es la materia prima que necesita la inteligencia y el ingrediente necesario de la creatividad.

1.4. De alumnos que tienen una gran motivación intrínseca y una personalidad específica

Cajide y Porto (2002) mencionan que estos alumnos manifiestan unos rasgos típicos referidos a la personalidad, motivación y autoconcepto, entre los que cabe destacar los siguientes:

- a) Su motivación intrínseca les lleva a mantener un compromiso con su trabajo: Los sobresalientes disfrutan todo aquello que les gusta.
- b) Deseo de ser competente: Lograr la competencia en el campo que dominan.
- c) Motivación de logro: Conseguir objetivos en el ámbito que destacan.
- d) Buscan la novedad y permanecer motivados: Suelen rechazar las tareas aburridas introduciendo o creando novedades.
- e) Perseveran ante los obstáculos: Es un atributo referido al placer que sienten los sobresalientes por salir al encuentro de los obstáculos y así manifestar su creatividad.
- f) Voluntad de asumir riesgos intelectuales: Disfrutan con los problemas y situaciones complejos.
- g) Deseo de crecer intelectualmente: Consiste en el placer que manifiestan los sobresalientes para mejorar sus ideas y perfeccionar sus procedimientos.
- h) Tolerancia a la ambigüedad: Se refiere a la capacidad de aguantar la incertidumbre y el caos que resulta cuando un problema está claramente definido.
- i) Apertura a la experiencia: Predisposición y gusto por proponer nuevas ideas.
- j) Fe en uno mismo y coraje para mantener las ideas propias (autoestima): Se refiere a la convicción de los sobresalientes para creer y defender sus ideas.

En definitiva Benito (1999) afirma que las personas sobresalientes se sienten motivadas por el deseo de realizar algo sobresaliente y persisten en ello una y otra vez, están interesadas en lo que quieren hacer en el futuro, les gusta lo que hacen y están intrínsecamente motivadas.

1.5. De los alumnos que tienen un estilo de pensamiento propio

Acereda (2000) define los estilos característicos de los sobresalientes, los cuales son:

El legislativo: Aquí hay preferencia en trabajar en ambientes y con tareas poco estructuradas, se sienten más cómodos cuando trabajan individualmente, pero cuando hay que trabajar en grupo prefieren establecer las reglas.

El global: Prefieren trabajos que se ocupan de cuestiones generales, más que de detalles, es decir, cuando inician un proyecto, suelen hacerse primero una representación mental general de todo.

El intelectual liberal: Le permite aproximarse a los problemas mediante procedimientos novedosos, disfrutan trabajando con proyectos que le exijan probar nuevas formas de proceder, rechazan la rutina y buscan métodos mejores.

1.6. De alumnos creativos

Williams (1970) señala las siguientes características:

- Ψ Les gusta asumir riesgos intelectuales: Esto se manifiesta en su deseo de trabajar con las ideas nuevas.
- Ψ Disfrutan trabajando con las ideas complejas: Consiste en la habilidad para comprender y apreciar ideas, problemas y soluciones.
- Ψ Son muy imaginativos: Se refiere a la habilidad para imaginar hechos que no han sucedido nunca, hipotetizando sobre los mismos.

1.7. De alumnos que necesitan un contexto enriquecido en el que se reconozcan y se recompensen sus logros

Benito (1999) dice que las personas creativas necesitan estos tres ingredientes:

- a) Contexto enriquecido y con obstáculos: Las clases y el hogar han de ser lugares donde se permita imaginar, crear y proponer nuevas ideas.
- b) Contexto donde se recompense las ideas creativas: Los profesores y padres deberían de recompensar la generación de conocimientos e ideas originales.
- c) Reconocimiento de los productos creativos: En cada contexto, la creatividad es valorada de manera diferente.

2. SOBRESALIENTES CON BAJO RENDIMIENTO

Cajide y Porto (2002) afirman que encontrar a sobresalientes con un rendimiento bajo no es fenómeno nuevo, pues tal y como podemos comprobar en la literatura existente, sabemos que las personas con grandes problemas de rendimiento en sus años escolares, hicieron, más tarde aportaciones geniales para la sociedad. Algunos de ellos son: Albert Einstein, Stephen Wiltshire, Isaac Newton y De Beethoven.

2.1. Perfil de los alumnos con bajo rendimiento

Acereda (2000) menciona las características de este tipo de alumnos:

- 1.- Muestran una marcada diferencia entre su lenguaje hablado y el escrito.
- 2.- Suelen iniciar bien los trabajos, pero no los acaban cuando no les interesa.
- 3.- Muestran una gran memoria y atención siempre que les interesa algo.
- 4.- Muestran un gran aburrimiento por lo que les explica el profesor.
- 5.- Tienen bajas expectativas para lograr los objetivos mínimos de las asignaturas.
- 6.- El trabajo diario lo hacen con desgana.
- 7.- Muestran gran aburrimiento cuando no les interesa lo que el profesor está diciendo, pero a veces, intervienen brillantemente.

- 8.- Les disgustan los trabajos prácticos que mandan a todos los alumnos.
- 9.- Se muestran absortos en su mundo privado e imaginativo.
- 10.- Muestran un rechazo por las tareas rutinarias.
- 11.- Se muestran intolerantes.
- 12.- Prefieren trabajar en compañía de personas adultas.
- 13.- Son excesivamente críticos consigo mismos y con los demás.
- 14.- No tiene buenas relaciones con los compañeros y profesores.
- 15.- Emocionalmente son inestables, tienen baja autoestima.
- 16.- Muestran un amplio interés y posiblemente tienen un área concreta que dominan.
- 17.- Suelen plantear cuestiones de cierta dificultad, sobre todo por desafiar al profesor y probar la competencia de éste.

2.2. Repercusiones socio-emocionales

Benito (1999) considera que el estado emocional es de importancia en las personas que son sobresalientes, por lo que menciona algunas características:

- 1.- Son impacientes con la lentitud de los otros.
- 2.- Se sirven de su dominio del lenguaje para escapar de responsabilidades.
- 3.- Son rebeldes con los padres cuando son excesivamente protectores.
- 4.- Les molestan las personas y las interrupciones cuando están centrados en algo.
- 5.- A veces, muestran excesiva ansiedad.
- 6.- Son incomprendidos por sus amigos y familiares.

2.3. Causas de los bajos logros

Cajide y Porto (2002) presentan las causas principales de los bajos logros, que son las siguientes:

Presión familiar: La familia muchas veces suele descalificar en vez de apoyar, esto es tremendamente perjudicial para el sobresaliente, porque a causa de la presión se ve afectada su creatividad y autoestima.

Presión de los compañeros: Muchas adolescentes sobresalientes prefieren no manifestar sus capacidades por temor a ser rechazados por sus compañeros.

Personalidad: Algunas de las razones de los bajos rendimientos de los sobresalientes podría justificarse por su forma de ser.

Clima escolar: Algunas escuelas están más centradas en la atención a los alumnos deficientes, sin prestar interés a los sobresalientes.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

De qué manera influye la aplicación de las técnicas socio-afectivas en la adaptación social dentro del aula en los adolescentes sobresalientes?

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

Conocer de qué manera influyen las técnicas socioafectivas en la adaptación social dentro del aula en los adolescentes sobresalientes.

2.2. Objetivos específicos

- Ψ Identificar los cambios en las relaciones sociales de los adolescentes sobresalientes dentro de su aula a través de las técnicas socioafectivas.
- Ψ Lograr que los adolescentes sobresalientes a partir de las técnicas socioafectivas se adapten dentro de su aula.

3. HIPÓTESIS:

3.1. Hipótesis alterna

H1: Las técnicas socioafectivas generan relaciones sociales en los adolescentes sobresalientes dentro de su aula.

3.2. Hipótesis nula

H0: Las técnicas socioafectivas no generan cambios en las relaciones sociales de los adolescentes sobresalientes dentro de su aula.

4. TIPO DE ESTUDIO

El tipo de estudio en esta investigación es de campo ya que fue realizado en una situación real, donde la variable independiente es manipulada por el experimentador, bajo condiciones tan cuidadosamente controladas como la situación lo permite (Kerlinger y Lee. 2008).

5. DISEÑO

Utilizamos un diseño reversible (ABA), ya que requeríamos observar la conducta durante el periodo control de línea base (A), nuevamente durante el periodo de tratamiento (B) y también durante un segundo periodo de línea base (A), una vez que el tratamiento experimental fue retirado (Cozby. 2005).

6. POBLACIÓN

188 alumnos de 2º A, B, C, D, E y F del turno matutino de la Secundaria Moisés Sáenz ubicada en Miraflores, Municipio de Chalco Estado de México.

7. SITUACIÓN EXPERIMENTAL

La investigación se llevó a cabo en la escuela secundaria Moisés Sáenz en Miraflores Estado de México, donde encontramos adolescentes sobresalientes con relaciones sociales deficientes.

8. VARIABLES

8.1. Dependiente

Adaptación de los adolescentes sobresalientes

Definición conceptual:

Adaptación. Se aplica como el esfuerzo continuado que debe realizar el individuo durante la edad evolutiva, para lograr un equilibrio entre los cambios de su personalidad y el medio social en el cual se desenvuelve.

Adolescentes sobresalientes. Se utiliza para definir a aquellas personas excepcionales que manifiestan estas características: una alta capacidad intelectual y rendimiento, alto nivel de creatividad y persistencia para permanecer en una tarea.

Definición operacional:

- Test de Matrices Progresivas (RAVEN, Escala General) fue creado por J. C. Raven.

DESCRIPCIÓN

Está compuesto por cinco series (A, B, C, D y E) de dificultad creciente. Su administración y evaluación son simples y rápidas. Puede aplicarse con niños, adolescentes y adultos en distintos ámbitos de aplicación.

Ponen a prueba la capacidad del examinado para observar dibujos abstractos, ver las relaciones entre ellos, pensar qué figura completa cada sistema de relaciones presentado y proceder con un método sistemático de razonamiento.

RESULTADOS

Aquellos adolescentes que puntúen a partir del P75 serán considerados como sobresalientes.

- Test de Dominó (D48) fue elaborado por Edgar Anstey.

DESCRIPCIÓN

Test gráfico, no verbal de inteligencia, destinado a valorar la capacidad de una persona para conceptualizar y aplicar el razonamiento a nuevos problemas.

Mide el factor g de la inteligencia proporcionando una estimación de la capacidad intelectual.

RESULTADOS

Se adjudica un punto por cada respuesta totalmente correcta, entendiéndose por tal aquella en la que se han dado cifras exactas para cada mitad de la ficha en blanco y en la posición correcta.

Aquellos adolescentes que puntúen entre P90-75 (superior al término medio) serán considerados como sobresalientes.

8.2. Independiente

Técnicas Socioafectivas

Definición conceptual:

Técnica. Procesos de trabajo o de producción que suponen una manera desarrollada del aprendizaje, pero no un saber teórico o dones artísticos particularmente desarrollados.

Social. Se refiere a la relación específica de los individuos con otros miembros de su misma especie.

Afectivo. Tipo psicológico en el que predomina la sensibilidad sobre la inteligencia y la actividad.

Definición operacional:

- Cuestionario de Autoconcepto Académico

DESCRIPCIÓN

Es una serie de enunciados, en cada uno de ellos se describe una situación que puede coincidir en cierta medida con lo que se hace o siente. Marcando con una "X" la opción que mejor represente que tan frecuente se realiza la actividad descrita.

RESULTADOS

Todas las puntuaciones que se obtienen tienen un valor entre 1-5. A mayor puntuación un Autoconcepto Académico bueno.

- Cuestionario Socioafectivo

DESCRIPCIÓN

Es una serie de 30 enunciados los cuales tienen como objetivo saber las relaciones sociales que el adolescente tiene dentro de su aula. Se marca con una "X" la opción que mejor represente que tan frecuente realiza la situación descrita.

RESULTADOS

Todas las puntuaciones que se obtienen tienen un valor entre 1-5. A menor puntuación las relaciones sociales son deficientes.

9. INSTRUMENTOS

Los instrumentos que se utilizaron se describen a continuación:

- 1.- Lápiz, goma, sacapuntas y butacas con papeleta.
- 2.- Test de Matrices Progresivas (RAVEN, Escala General) y Test de Dominó (D48).
- 3.- Cuestionarios de Autoconcepto Académico y Socioafectivo.

10. PROCEDIMIENTO

Fase 1. Pedimos el permiso correspondiente en la escuela secundaria donde llevamos a cabo el presente trabajo.

Fase 2. Otorgado el permiso, pedimos a las autoridades correspondientes nos asignarán el espacio y los grupos de 2º (A, B, C, D, E y F) para trabajar.

Fase 3. A los grupos asignados dimos a conocer, la procedencia de las investigadoras, el objetivo de la investigación así como las instrucciones para contestar las pruebas. La aplicación la llevamos a cabo en dos fases: primero aplicamos los test de Matrices Progresivas (RAVEN, Escala General), Dominó (D48) y el cuestionario de Auto-concepto Académico, con la finalidad de encontrar adolescentes con características sobresalientes.

Fase 4. Comenzamos la aplicación con los grupos de 2º A y B, dando un tiempo de 40 minutos para el test de Raven, 30 minutos para Dominó y 20 minutos para el cuestionario de Auto-concepto.

Fase 5. Por último conforme fueron terminando dimos las gracias por su participación y disposición para después recoger los cuestionarios.

Fase 6. Llevamos a cabo el mismo procedimiento de las fases 4 y 5, pero ahora con los grupos de 2º C, D, E, F y para aquellos alumnos de todos los grupos que no asistieron el día de la aplicación.

Fase 7. Calificamos los test y el cuestionario aplicados.

Fase 8. Obtuvimos los resultados, los cuales nos permitieron seleccionar aquellos adolescentes sobresalientes.

Fase 9. Posteriormente, aplicamos el cuestionario Socio-afectivo únicamente a aquellos adolescentes con un perfil sobresaliente.

Fase 10. Después calificamos los cuestionarios Socio-afectivos que aplicamos, con la finalidad de encontrar deficiencia en la adaptación y relaciones sociales dentro del aula.

Fase 11. Una vez obtenidos los resultados procedimos a la elaboración del plan de intervención en el cual incluimos técnicas socio-afectivas.

Fase 12. Llevamos a cabo el plan de intervención teniendo una duración de un mes, con intervalos de 2 días a la semana (3 actividades con una duración de 2 horas por día).

Fase 13. Nuevamente aplicamos el cuestionario socio-afectivo para saber de qué manera influyeron las técnicas socio-afectivas en la adaptación social de los adolescentes con aptitudes sobresalientes.

Fase 14. Dimos a conocer los resultados obtenidos a las autoridades de la institución y a los padres de familia de los adolescentes sobresalientes. Finalmente nos despedimos agradeciendo su apoyo, atención e interés hacia nuestro proyecto de investigación.

11. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

En el caso del cuestionario socio-afectivo se sumaron las puntuaciones de cada reactivo para obtener la puntuación bruta, posteriormente mediante una regla de tres se obtuvo el porcentaje de dicho cuestionario. A su vez se realizó una

escala estimativa tomando en consideración actividades, participación y asistencia, que nos permitieron estimar el desempeño individual llevado a cabo durante el tratamiento, a dichos aspectos a evaluar se les asigno un porcentaje. En seguida se sumaron ambos porcentajes (cuestionario y escala estimativa) para obtener la puntuación total, la cual se comparó con los resultados obtenidos antes del tratamiento.

Realizamos un análisis no paramétrico con la Prueba del Signo, para posteriormente hacer una comparación entre los resultados antes y después del tratamiento, con un nivel de significancia de 0.01.

Al realizar la Prueba del signo para verificar si las técnicas socio-afectivas generan relaciones sociales en los adolescentes sobresalientes dentro de su aula, indico que los resultados son favorables, tomando en consideración que para la Prueba del Signo el nivel de z es de 2.33 y el nivel de z obtenido fue de 2.66, aceptándose así la hipótesis alterna.

CAPITULO VI RESULTADOS

La presente investigación tuvo como propósito conocer de qué manera influyen las técnicas socio-afectivas en la adaptación social dentro del aula en los adolescentes sobresalientes, así como identificar los cambios en las relaciones sociales y lograr que se adapten dentro de su aula.

Para este efecto, realizamos un análisis estadístico a través del programa SPSS (Paquete Estadístico Aplicado a las Ciencias Sociales, en su versión 16 para Windows), primeramente para identificar a los adolescentes sobresalientes, segundo conocer sus relaciones socio-afectivas y tercero evaluar la funcionalidad del plan de intervención.

1. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

Realizamos un muestreo en el que participaron 188 adolescentes, entre la edad de 13 y 14 años (hombres y mujeres), de los cuales 17 fueron sobresalientes y tuvieron relaciones socio-afectivas deficientes dentro de su aula.

2. DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS

2.1 Identificación de adolescentes sobresalientes

ALUMNO	AUTOCONCEPTO	RAVEN	P RAVEN	DOMINOS	P DOMINOS
1.	92	50	95	34	80
2.	95	50	95	33	80
3.	88	46	75	35	90
4.	93	46	75	32	75
5.	92	46	75	34	80
6.	111	45	75	41	95
7.	106	43	75	33	80
8.	106	46	75	34	80
9.	100	50	95	32	75
10.	83	49	95	37	90
11.	81	46	75	35	90
12.	75	47	90	37	90
13.	50	44	75	34	80
14.	106	49	90	38	95
15.	96	43	75	35	90
16.	124	46	75	34	80
17.	105	54	95	34	80

2.2. Primera aplicación

Mediante el cuestionario socio-afectivo, el cual hace referencia a las relaciones que los adolescentes tienen dentro de su aula, realizamos un análisis de las respuestas que dieron sobre dicho tema. Los resultados obtenidos se presentan en una tabla, con las siguientes puntuaciones (antes del plan de intervención):

Alumnos	Resultados
1.	84
2.	70
3.	90
4.	72
5.	78
6.	89
7.	83
8.	89
9.	73
10.	80
11.	72
12.	79
13.	73
14.	84
15.	90
16.	89
17.	84

2.3. Segunda aplicación

Después de haber llevado a cabo el plan de intervención durante un mes con intervalos de 2 días a la semana (3 actividades con una duración de 2 horas por día). Nuevamente aplicamos el cuestionario socio-afectivo, obteniendo sus resultados y convirtiéndolos a porcentaje, posteriormente se anexo una escala estimativa para promediar los resultados del cuestionario con dicha escala.

Alumno	Test	Actividades	Participación	Asistencia	Total
1.	61	40	30	17	87
2.	54	46	30	20	96
3.	62	50	30	17	97
4.	57	46	20	20	86
5.	69	50	10	20	80
6.	62	50	20	20	90
7.	66	50	20	20	90
8.	73	40	30	17	87
9.	60	46	30	20	96
10.	62	46	30	20	96
11.	58	50	10	20	80
12.	57	50	10	17	77
13.	49	15	10	11	36
14.	56	46	30	20	86
15.	56	43	10	20	73
16.	68	46	20	20	86
17.	68	31	10	11	52

Los ítems de evaluación que permitieron asignar un porcentaje a los aspectos de la escala son los siguientes:

Actividades. Estas se dividen en 3 técnicas, que a su vez distribuimos en 16 actividades, las cuales se puntuaron de la siguiente manera:

- Actividad realizada
- × No asistió
- Actividad no realizada

Alumno	T. de comunicación y expresión de valores						T. de creatividad y ambientación					T. de cooperación grupal y superación de prejuicios				Total
	La pelota mensajera	Contar historias	Sobrevivir	El espejo	Subasta de valores	Seguir instrucciones	¿Qué es lo que ves?	Crucigrama	Formando objetos	Relevo de pelotas	Le atinaste	El rompecabezas	Carrera de grupos	La dificultad del consenso	La carrera de coches		Asocia a cada palabra
1.	x	x	x	.	.	13
2.	15
3.	16
4.	15
5.	16
6.	16
7.	16
8.	.	.	.	x	x	x	.	.	.	.	.	.	.	.	.	13
9.	15
10.	15
11.	16
12.	16
13.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	.	.	.	.	.	5
14.	15
15.	14
16.	15
17.	x	x	x	x	x	x	.	.	10

Participación. El total de las participaciones fueron 9, las cuales distribuimos de la siguiente manera:

1-3 10%

4-6 20%

7-9 30%

Asistencia. Las asistencias se obtuvieron mediante una regla de tres, para poder asignarle el porcentaje correspondiente.

Nombre del alumno	Abril				Mayo				
	17	19	24	26	02	04	07	08	16
Anaya López Alicia
Cadena Vega Julio Cesar
Columna de la Cruz Juan Carlos	.	/
De la Luz Galicia Oscar Francisco
De León Rodríguez Víctor Alejandro	.	.	.	/
Galarza Villegas Jesús Omar
Granados Gutiérrez Alis Montserrat
Hernández Villalpando Alexis Refugio
Jiménez Ruiz Yizel
Millán Casillas Rebeca	/	/	.	.	.	/	/	.	.
Núñez Valencia Diana Laura
Romero Gaytán Ximena Esmeralda
Sánchez Hernández Jenny
Santos Morales Luis Daniel	/	.	.	.
Varela Santos Reneé Madahi	.	/
Vidal Osorio Francisco	.	.	/	/	/	/	.	.	.

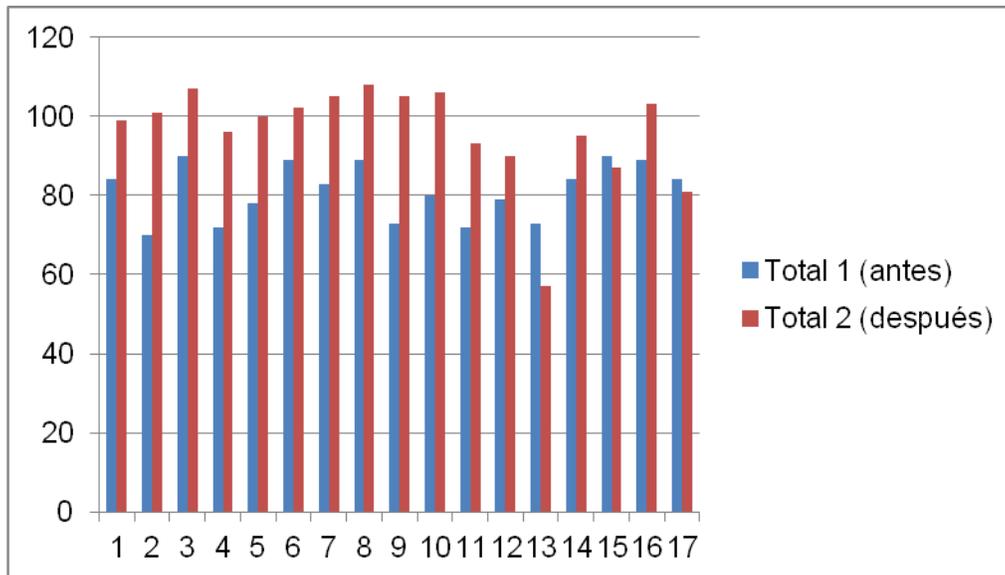
2.4. Prueba del Signo

Esta prueba la aplicamos a dos muestras relacionadas en condiciones diferentes (antes y después del plan de intervención), se le asigna un signo + cuando el total 2 fue mayor al total 1 y se otorgo un signo – cuando el total 2 fue menor al total 1. Es importante tomar en cuenta que para obtener el total 2, se sumo el porcentaje del cuestionario y el de la escala estimativa, posteriormente se dividió entre dos y se multiplico por el total del cuestionario (135), obteniendo así el resultado final.

No.	Total 1 (antes)	Total 2 (después)	Signo
1	84	99	+
2	70	101	+
3	90	107	+
4	72	96	+
5	78	100	+
6	89	102	+
7	83	105	+
8	89	108	+
9	73	105	+
10	80	106	+
11	72	93	+
12	79	90	+

13	73	57	-
14	84	95	+
15	90	87	-
16	89	103	+
17	84	81	-

A continuación presentamos de manera gráfica los resultados totales antes y después del plan de intervención.



1.- La fórmula que utilizamos para obtener el valor de z, fue la siguiente:

El número de signos es $n = 17$ y el número de signos más es $x = 14$.

$$z = \frac{2x - n}{\sqrt{n}}$$

$$z = \frac{(2)(14) - 17}{\sqrt{17}} = 2.66$$

2.- El nivel de significancia es $\alpha = 0.01$

3.- El valor crítico es $z_{0.01} = 2.33$

4.- Decisión: Como $z = 2.66 \geq z_{0.01} = 2.33$, rechazamos H_0 y concluimos que las técnicas socioafectivas generan relaciones sociales en los adolescentes sobresalientes dentro de su aula.

CAPITULO VII DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

1. DISCUSION

La investigación tuvo como propósito conocer de qué manera influyen las técnicas socio-afectivas en la adaptación social dentro del aula en los adolescentes sobresalientes, así como identificar los cambios en las relaciones sociales y lograr que se adapten dentro de su aula. Para este efecto, realizamos un análisis estadístico, primeramente para identificar a los adolescentes sobresalientes, segundo conocer sus relaciones socio-afectivas y tercero evaluar la funcionalidad del plan de intervención.

Identificamos a 17 adolescentes sobresalientes, los cuales tuvieron relaciones socio-afectivas deficientes, posteriormente llevamos a cabo el plan de intervención y de acuerdo a los resultados finales en 14 adolescentes sobresalientes funcionó satisfactoriamente.

Sin duda alguna, el aspecto social es fundamental en las relaciones socio-afectivas de los adolescentes sobresalientes. Desde el punto de vista de los modelos socioculturales, enfatizan la importancia y significativa influencia que poseen los factores contextuales, sociales y culturales (Castejón, Prieto y Rojo. 1997).

Es de importancia mencionar que en los adolescentes sobresalientes que resultaron favorecidos, observamos que existía una buena comunicación, cooperación, apoyo, comprensión y tolerancia de los padres hacia sus hijos y viceversa. De acuerdo con esto, Musitu y Cava. (2001) mencionan que los adolescentes se sienten más cómodos y en general mas comprendidos por

personas con una edad y situación similar, por eso, los padres tienen que tratar de entenderlo y permanecer en todo momento cerca del hijo y ofrecerle su apoyo ya que, aunque muchos adolescentes no lo manifiesten de forma expresa, siguen necesitando el afecto y apoyo de sus padres así como mantener el vínculo con ellos para recibir su aprobación y conformidad.

Resulta relevante tomar en cuenta la relación que estos adolescentes tienen con sus compañeros o grupo de iguales, porque comparten sus sentimientos, dudas, temores y proyectos, costándoles menos esfuerzo que hacerlo con sus padres (Fierro. 1998). Asimismo Sanz de Acedo, et. al. (2002) señalan que alcanzar con éxito metas interpersonales mejora la relación con los amigos, los niveles de autoestima, la sociabilidad, el rendimiento académico, el control de los impulsos y el bienestar psicológico.

Cerezo (1998) comenta que aunque la familia desempeña un papel prioritario en la socialización de sus hijos la escuela juega un papel no menos importante. Aquí los jóvenes amplían su campo de relaciones, comienzan nuevos aprendizajes y continúan con muchos de los que habían comenzado en sus hogares.

Después de mencionar los 3 niveles del desarrollo social del adolescente, es de importancia recalcar la influencia que estos tienen en el desarrollo de su identidad, la cual es vista como una característica que se articula de manera más clara cuando hay dimensiones del ambiente que refuerzan o disminuyen el sentido de nosotros mismos en un determinado contexto social (Craig 2001).

En general, las características de adolescentes con aptitudes sobresalientes vistas a través de modelos psicosociales, en particular el de Interdependencia Triárquica de Mönsk (2008), pues, en su definición de aptitud sobresaliente el autor hace énfasis en la interacción favorable entre los factores sociales y las características psicológicas tales como creatividad, motivación y alta capacidad intelectual para que puede desarrollarse dicha actitud. Mönsk (2008) afirma que los contextos sociales influirán tanto en el desarrollo de las capacidades cognitivas como en el comportamiento social, emocional y viceversa.

De esta manera una alta capacidad intelectual solo se manifestara cuando exista una fuerte motivación y esta coincida con un entorno favorable para su desarrollo.

2. CONCLUSIONES

Finalmente y después de haber obtenido de manera cuantitativa y cualitativa los resultados podemos concluir que las técnicas socio-afectivas generan relaciones sociales en los adolescentes sobresalientes dentro de su aula.

Tomando en consideración los cambios observados en la conducta de aquellos adolescentes se puede resaltar: mayor convivencia con sus demás compañeros, cooperación individual y grupal, atención, compañerismo, aceptación de sí mismo, disminuyendo aquellos temores (psicológicos y sociales) que en muchas ocasiones son impuestos por padres de familia, profesores o compañeros los cuales impiden entablar relaciones sociales satisfactorias.

Por último proponemos algunas recomendaciones:

1. Tanto las familias como los docentes necesitan entender las características comunes de la superdotación, así como cual es el mejor apoyo a las diversas necesidades de aprendizaje de cada adolescente sobresaliente.
2. Una comunicación positiva es esencial si todos los miembros de la relación tienen que ser estimulados, para ello la clave es establecer primero el modo preferido de comunicación para cada una de las partes (escritos, revistas, conversaciones telefónicas, comunicación electrónica, reuniones informales y reuniones cara a cara).
3. Los docentes deben escoger estrategias instructivas que sean complementarias a los estilos y modalidades de aprendizaje de cada estudiante.
4. Los docentes tienen la responsabilidad de comunicar a cada padre de familia respecto al progreso y necesidades del alumno.
5. Motivación permanente dentro de los ambientes escolar y familiar.
6. Los profesores y padres deben recompensar la generación de conocimientos e ideas originales a través de diversos estímulos (materiales, y verbales).

7. Proporcionar ambientes enriquecidos que permitan desarrollar las capacidades de los adolescentes sobresalientes.

ANEXOS

PROTOCOLO DE PRUEBA DE RAVEN
Escala General

Instituto, Escuela o Clínica _____

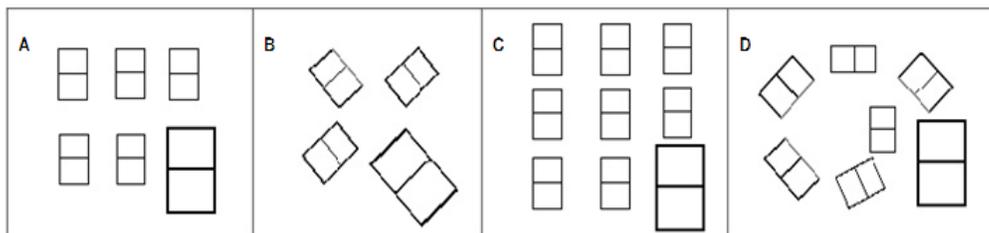
Nombre: _____

Fecha de Nac. _____ Edad: Años ____ Meses ____ Grado ____ Escuela _____ Localidad _____	Motivo de la apl. _____ Fecha de hoy _____ Hora de Inic. _____ Duración _____ Hora de término _____
--	--

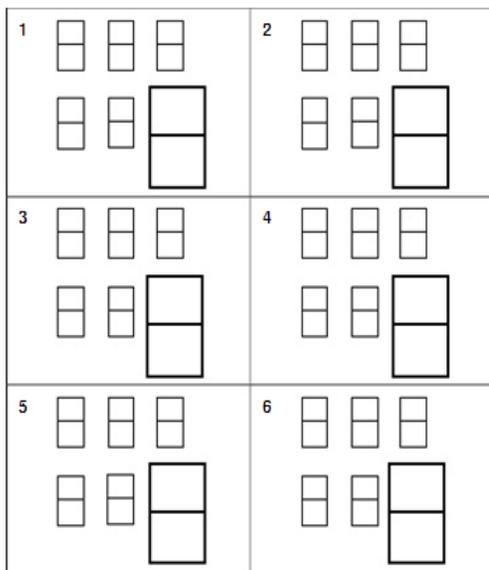
A		B		C		D		E	
1		1		1		1		1	
2		2		2		2		2	
3		3		3		3		3	
4		4		4		4		4	
5		5		5		5		5	
6		6		6		6		6	
7		7		7		7		7	
8		8		8		8		8	
9		9		9		9		9	
10		10		10		10		10	
11		11		11		11		11	
12		12		12		12		12	
Punt. Parc.		Punt. Parc.		Punt. Parc.		Punt. Parc.		Punt. Parc.	

ACTITUD DEL SUJETO FORMA DE TRABAJO	CALIFICACIÓN DEL TEST																																																																																																																		
<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 25px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 25px; height: 15px;"></td></tr> <tr> <td style="text-align: left;">REFLEXIVA</td> <td colspan="3"></td> <td style="text-align: right;">INTUITIVA</td> </tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 25px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 25px; height: 15px;"></td></tr> <tr> <td style="text-align: left;">RAPIDA</td> <td colspan="3"></td> <td style="text-align: right;">LENTA</td> </tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 25px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 25px; height: 15px;"></td></tr> <tr> <td style="text-align: left;">INTELIGENTE</td> <td colspan="3"></td> <td style="text-align: right;">TORPE</td> </tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 25px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 25px; height: 15px;"></td></tr> <tr> <td style="text-align: left;">CONCENTRADA</td> <td colspan="3"></td> <td style="text-align: right;">DISTRAIDA</td> </tr> <tr> <td colspan="5" style="text-align: center;">DISPOSICION</td> </tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 25px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 25px; height: 15px;"></td></tr> <tr> <td style="text-align: left;">DISPUESTA</td> <td colspan="3"></td> <td style="text-align: right;">FATIGADA</td> </tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 25px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 25px; height: 15px;"></td></tr> <tr> <td style="text-align: left;">INTERESADA</td> <td colspan="3"></td> <td style="text-align: right;">DESINTERESADA</td> </tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 25px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 25px; height: 15px;"></td></tr> <tr> <td style="text-align: left;">TRANQUILA</td> <td colspan="3"></td> <td style="text-align: right;">INTRANQUILA</td> </tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 25px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 25px; height: 15px;"></td></tr> <tr> <td style="text-align: left;">SEGURA</td> <td colspan="3"></td> <td style="text-align: right;">VACILANTE</td> </tr> <tr> <td colspan="5" style="text-align: center;">PERSEVERANCIA</td> </tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 25px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 25px; height: 15px;"></td></tr> <tr> <td style="text-align: left;">UNIFORME</td> <td colspan="3"></td> <td style="text-align: right;">IRREGULAR</td> </tr> </table>						REFLEXIVA				INTUITIVA						RAPIDA				LENTA						INTELIGENTE				TORPE						CONCENTRADA				DISTRAIDA	DISPOSICION										DISPUESTA				FATIGADA						INTERESADA				DESINTERESADA						TRANQUILA				INTRANQUILA						SEGURA				VACILANTE	PERSEVERANCIA										UNIFORME				IRREGULAR	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; width: 50%; height: 15px;">Edad Cronológica</td> <td style="border: 1px solid black; width: 50%; height: 15px;">Puntaje Directo</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; width: 50%; height: 15px;">T/Minutos</td> <td style="border: 1px solid black; width: 50%; height: 15px;">Percentil</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; width: 50%; height: 15px;">Discrepancia</td> <td style="border: 1px solid black; width: 50%; height: 15px;">Rango</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="border: 1px solid black; height: 15px; text-align: center;">Diagnóstico</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="border: 1px solid black; height: 15px;"> </td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="border: 1px solid black; height: 15px;"> </td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="border: 1px solid black; height: 15px; text-align: right;">Examinador</td> </tr> </table>	Edad Cronológica	Puntaje Directo	T/Minutos	Percentil	Discrepancia	Rango	Diagnóstico						Examinador	
REFLEXIVA				INTUITIVA																																																																																																															
RAPIDA				LENTA																																																																																																															
INTELIGENTE				TORPE																																																																																																															
CONCENTRADA				DISTRAIDA																																																																																																															
DISPOSICION																																																																																																																			
DISPUESTA				FATIGADA																																																																																																															
INTERESADA				DESINTERESADA																																																																																																															
TRANQUILA				INTRANQUILA																																																																																																															
SEGURA				VACILANTE																																																																																																															
PERSEVERANCIA																																																																																																																			
UNIFORME				IRREGULAR																																																																																																															
Edad Cronológica	Puntaje Directo																																																																																																																		
T/Minutos	Percentil																																																																																																																		
Discrepancia	Rango																																																																																																																		
Diagnóstico																																																																																																																			
Examinador																																																																																																																			

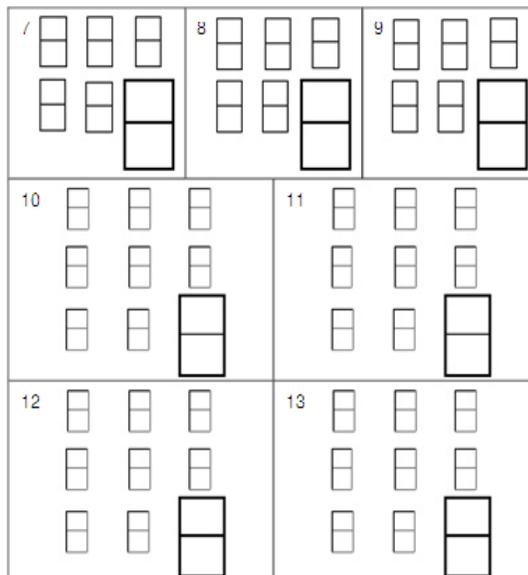
EJEMPLOS



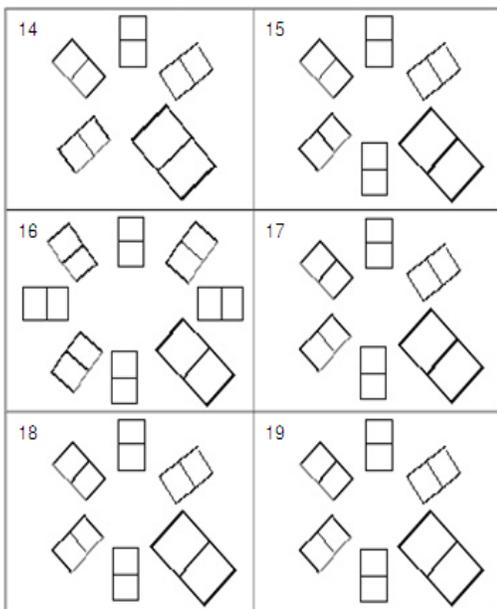
PAGINA 1



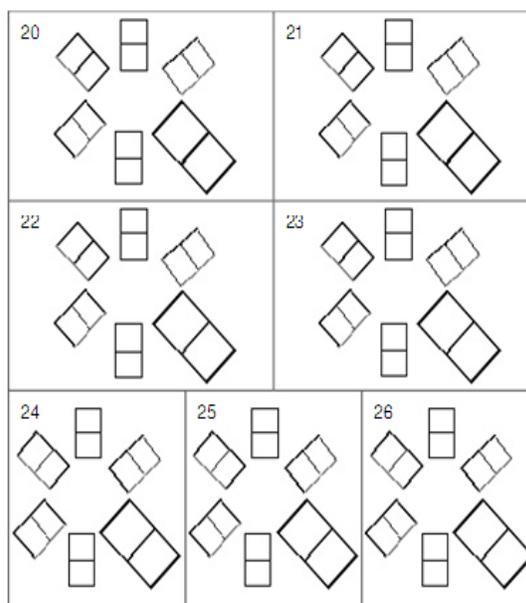
PAGINA 2



PAGINA 3



PAGINA 4



TEST D - 48

HOJA DE RESPUESTAS

RESULTADOS

P.D	
Pc.	
P.T	
CATEG.	

Apellidos y Nombres:

GRADO Y SECC: FECHA DE HOY:

PAGINA 5

27 	28
29 	30
31 	32

PAGINA 6

33 	34
35 	36
37 	38

PÁGINA 7

39
40

PAGINA 8

41 	42
43 	44



AUTOCONCEPTO ACADÉMICO

INSTRUCCIONES

A continuación se listan una serie de enunciados, en cada uno de ellos se describe una situación que puede coincidir en cierta medida con lo que tú haces o sientes. Marca con una "X" la opción que mejor represente que tan frecuente realizas la actividad descrita.

Es importante que sepas que este cuestionario es completamente independiente de tus materias escolares, que no hay opciones correctas ni incorrectas, solo deseo saber la frecuencia con que realizas ciertas actividades. La información que tu brindes será estrictamente confidencial. De antemano gracias.

Ejemplos:

Afirmación	Nunca	A veces	Por lo Regular	Muchas Veces	Siempre
1. Me resulta fácil organizar a mi grupo				X	
2. Puedo hacer amigos fácilmente	X				

¡¡ COMENZAMOS !!

Afirmación	Nunca	A veces	Por lo Regular	Muchas Veces	Siempre
1. Antes de empezar una tarea analizo las distintas formas de llevarlo a cabo					
2. Puedo repetir exactamente alguna historia que me hayan contado					
3. Cuando quiero mejorar mi salud o apariencia física tomo decisiones y las cumpla hasta lograr la meta					
4. Cumpla las fechas en las que planeo terminar mis tareas					
5. Expreso verbalmente mis ideas de una forma clara.					
6. Las actividades que me gustan (cantar, bailar, tocar un instrumento) las practico mucho para hacerlo muy bien.					

Afirmación	Nunca	A veces	Por lo Regular	Muchas Veces	Siempre
7. Leo varias veces los textos para encontrar la idea principal					
8. Cuando tengo un problema busco nuevas estrategias para solucionarlo					
9. Puedo transformar los conceptos nuevos a mi propio lenguaje					
10. Se me dificulta memorizar					
11. Me gusta encontrar el origen de un problema para darle la mejor solución					
12. Analizo mis calificaciones para ver si corresponden a lo que hice.					
13. Me esfuerzo por que mis trabajos sean los mejores de la clase					
14. Requiero pocas instrucciones para poder hacer una tarea.					
15. Puedo prever las consecuencias de un hecho o evento					
16. Busco más información para complementar mis materias					
17. Me gusta realizar mis tareas usando mis ideas y mis formas					
18. Tengo más de una forma para resolver un problema					
19. Examino el temario antes de iniciar el semestre					
20. Puedo hacer cuentas mentalmente de forma fácil.					
21. Cuando participo en un juego por equipos, hago todo para que ganemos					
22. Me gustan las situaciones donde puedo comparar e identificar diferentes puntos de vista o ideas en conflicto					
23. Me gusta aprender explorando libremente					
24. Antes de iniciar una tarea o proyecto lo reviso para saber que estrategia voy a ocupar.					
25. Puedo crear nuevas ideas sin conocer a fondo el tema					
26. Para solucionar un problema busco maneras que a otros no se les ocurre					
27. Llego puntual a la escuela porque					

Afirmación	Nunca	A veces	Por lo Regular	Muchas Veces	Siempre
calculo el tiempo que hago, teniendo en cuenta el tráfico de la ciudad					
28. Cuando tengo que exponer en clase practico previamente en casa					

FICHA DE IDENTIFICACIÓN

Nombre	
Sexo	
Edad	
Lugar de residencia	
Número de hermanos	
¿Qué posición de hijo eres?	
¿Tienes trabajo remunerado? (Si/No)	
¿Vives en casa propia?	
¿Realizas alguna otra actividad además de la escuela?	
¿Cuál?	

DATOS DE LOS PADRES

	Madre	Padre
Ocupación		
Escolaridad		
¿Vive contigo? (Si/No)		

ESCUELA

¿Qué semestre cursas?																					
Promedio actual																					
Promedio de la secundaria																					
Promedio de la primaria																					
De la siguiente lista de habilidades, enuméralas, poniéndole 1 la que más se te facilite hasta 10, la que menos se te facilite.	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td>Danza</td> <td style="text-align: right;">()</td> </tr> <tr> <td>Lenguaje escrito</td> <td style="text-align: right;">()</td> </tr> <tr> <td>Liderazgo</td> <td style="text-align: right;">()</td> </tr> <tr> <td>Matemáticas</td> <td style="text-align: right;">()</td> </tr> <tr> <td>Dibujo</td> <td style="text-align: right;">()</td> </tr> <tr> <td>Lenguaje oral</td> <td style="text-align: right;">()</td> </tr> <tr> <td>Memoria</td> <td style="text-align: right;">()</td> </tr> <tr> <td>Deporte</td> <td style="text-align: right;">()</td> </tr> <tr> <td>Relaciones sociales</td> <td style="text-align: right;">()</td> </tr> <tr> <td>Música</td> <td style="text-align: right;">()</td> </tr> </table>	Danza	()	Lenguaje escrito	()	Liderazgo	()	Matemáticas	()	Dibujo	()	Lenguaje oral	()	Memoria	()	Deporte	()	Relaciones sociales	()	Música	()
Danza	()																				
Lenguaje escrito	()																				
Liderazgo	()																				
Matemáticas	()																				
Dibujo	()																				
Lenguaje oral	()																				
Memoria	()																				
Deporte	()																				
Relaciones sociales	()																				
Música	()																				



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

TEST SOCIO AFECTIVO

Nombre. _____
Fecha. _____ Grado. _____ Grupo. _____

INSTRUCCIONES

A continuación se listan una serie de enunciados, en cada uno de ellos se describe una situación que puede coincidir en cierta medida con lo que tú haces o sientes. Marca con una "X" la opción que mejor represente que tan frecuente realizas la actividad descrita.

Es importante que sepas que este cuestionario es completamente independiente de tus materias escolares, que no hay opciones correctas ni incorrectas, solo deseo saber la frecuencia con que realizas ciertas actividades. La información que tu brindes será estrictamente confidencial. De antemano gracias.

¡ ¡ COMENZAMOS !!

Afirmación	Nunca	A veces	Por lo Regular	Muchas Veces	Siempre
Yo en mi salón de clases...					
1. Puedo expresar con libertad mis ideas					
2. Puedo expresar mis sentimientos con libertad					
3. Disfruto cuando los otros me conocen					
4. Me siento a gusto					
5. Me siento solo y decepcionado					
6. Me relaciono solo con unos pocos					
7. Me siento nervioso					
8. Lo que aparento es diferente de lo que en realidad soy					
9. Siento que estamos mal dirigidos por el maestro (a)					
10. Me siento inseguro de mi mismo					
11. Soy consciente de cómo me ven los demás					
12. Tengo la impresión de que me ignoran					

Afirmación	Nunca	A veces	Por lo Regular	Muchas Veces	Siempre
13. Tengo la impresión de que se preocupan por mí					
14. Me parece que agrado a los demás					
15. Tengo la impresión de que me critican					
16. Tengo la impresión de que no son sinceros					
17. Creo que se puede confiar en los demás					
18. Colaboro poco					
19. Podría colaborar más					
20. Molesto a los demás					
21. Me considero sociable					
22. Veo desconfianza hacia mí					
23. Veo mucha frialdad en los demás					
24. Tengo la impresión de que se ríen de mí					
25. Me gusta lo que hago					
26. Siento que los maestros me comprenden					
27. Me preocupa mucho lo que los demás piensen de mí					
28. Convivo en armonía con mis compañeros y maestros					
29. Recibo apoyo cuando se me dificulta realizar alguna tarea o actividad					
30. Me gusta participar (pasando al pizarrón, leyendo, preguntando, etc.)					

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Acereda, A. (2000). *Niños superdotados*. Madrid: Pirámide.

En Saldaña, C. (Dir.), *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente* (pp.179-212). Madrid: Pirámide.

Ausubel, D. P. (1952). *Ego development and personality disorders*. Nueva York: Grune y Stratton.

Benito, Y. (1994). Definición, pautas de intervención y educación de padres y profesores. En: Benito, et. al. *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca: Amarú, (79-93).

Benito, Y. (1999). *¿Existen los superdotados?* (2ª ed.). Barcelona: Praxis.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press (ed. cast.: *Ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Brown, B. et. al. (1997). Transformations in peer relationships at adolescence: implications for health-related behavior. En J. Schulenberg. et. al., *Health risk and developmental transitions during adolescence* (pp. 161-189). Cambridge: Cambridge University Press.

Cajide, J. y Porto, A. (2002). *Intervención y educación de sobredotados*. Barcelona: Bordón.

Carles, J. (2001). *Un adolescente en casa*. Barcelona: Debolsillo.

Carretero J., Palacios y A. Marchesi (comps.), *Psicología Evolutiva. Adolescencia, madurez y senectud* (Vol. 3, pp. 95-138). Madrid: Alianza.

Castejón, J.L. et. at. (1997). "Modelos y estrategias de identificación del superdotado". En Prieto, M. D. *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Málaga: Ediciones Aljibe

Castejón, J. L. et. al. (1997). "Modelos y estrategias de identificación del superdotado". En Prieto, M. D. et. al. *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Cava, M. J. y Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.

Cerezo, F. (1998). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.

Coleman J. C. y Hendry L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. (4ª ed.). Madrid: Morata.

Cozby, P. C. (2005). *Métodos de investigación del comportamiento*. (8ª ed.). México: McGraw-Hill.

Díaz Aguado, M. J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide

Diccionario de Psicología y Pedagogía. (2004). México: Euroméxico.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: youth, and crisis*. Nueva York: Norton.

Feldhusen, J. (1982). "Meeting the needs of gifted students through differential programming". *Gifted Child Quarterly*, 26.

Fierro, A. (1998). *Desarrollo social y de la personalidad en la adolescencia*. En M. Francia A y Mata J. (2009). *Dinámica y técnicas de grupos*. (17ª ed.). Madrid: CCS.

Flamer, A. y Alsaker, F. D. (2003, in press). Los adolescentes en la escuela. *Adolescence: The European Perspective*. Brussels: Psychology Press.

Gagné, F. (1999). "El desarrollo del talento es una compleja coreografía entre múltiples influencias causales". En Sipán, A. et. al. Actas del Congreso Internacional. Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos. Zaragoza: Mira Editores.

Gagné, F. (2000). "Understanding the complex choreography of talented development through DMGTbased analysis". En Heller, K. A. et. al. *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Elsevier.

Gardner, H. (1983). "Frames of the mind". London: Fontana.

Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (1997). "Mentes extraordinarias". Barcelona: Kairós.

Gardner, H. y Walters, J. (1995). "Una versión madurada. *Inteligencias múltiples*". Barcelona: Paidós.

González, E. (2006). *Psicología del ciclo vital*. (3ª ed.). Madrid: CCS.

González, R. C. (2008). *Taller de Desarrollo Humano I*. (2ª ed.). México: Trillas.

Havighurst, R. J. (1972). *Developmental task and education*. Nueva York: Mc Kay.

Horrocks, J.E. (2008). *Psicología de la Adolescencia*. México: Trillas.

Kerlinger F. y Lee, N. Howard, B. (2008). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill.

Kimmel, Douglas C. y Weiner, Irving B. (1998). *Adolescencia una transición de desarrollo*. España: Ariel S.A.

Landau, E. (2003). *El valor de ser superdotado*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y Fundación CEIM.

Lila, M. S. (1995). *Autoconcepto, valores y socialización: Un estudio transcultural*. Tesis Doctoral. Universitat de València. Dir.: Gonzalo Musitu.

Malik, N. M. y Furman, W. (1993). Practitioner review: Problems in children's peer relations: What can the clinician do? *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 34, 1303-1326.

Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescent. En J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology*. Nueva York: Wiley.

Marland, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. Washington: U.S. Government Printing Office”.

Mönks F. J. (1994). “Desarrollo psicosocial de los superdotados”. En Y. Benito (1994) et. al. *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca: Amarú Ediciones, 139-146.

Mönks, F. J. (1992). “Development of gifted children: the issue of identification and programing”. En F. Mönks y W. Peters (Ed.). *Talent for the future*. Assen/ Maastricht. Van Gorcum.

Moreno, A. (1997). *La adolescencia como tiempo de cambios*. En J. A. García Madruga y P. Pardo de León et. al., *Psicología Evolutiva* (Vol. 2, pp. 258-283). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Musitu, G. y Allatt, P. (1994). *Psicosociología de la familia*. Valencia: Albatros.

Musitu, G. y Cava, M. J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro. Madrid: Síntesis.

Musitu, G. y Herrero, J. (1994). La familia: formas y funciones. En G. Musitu y P. Allatt (Eds.), *Psicosociología de la Familia* (pp. 17-46). Valencia: Albatros.

Nickerson, Raymond S. et. al. (1998). *Aspectos de la Competencia Intelectual*. Paidós. Barcelona.

Oliveros Rodríguez, J. (2001). Los problemas del adolescente normal. En C. Saldaña (Dir.), *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente*. (pp. 19-39). Madrid: Pirámide.

Pagano, Robert R. (2006). *Estadística para las ciencias del comportamiento*. (7ª ed.). México: Thomson.

Peñas, F. M. (2006). "Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismo". Investigación. 183.

Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*. (22ª ed.). Espasa Calpe.

Renzulli, J. S. (1994). "El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa". En: Benito, et. al. *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Ruiz, C. et. al. (1998). El aula, marco institucional de socialización, interacción e integración. En F. Cerezo (Ed.), *Conductas agresivas en la edad escolar* (pp. 69-83). Madrid: Pirámide.

Sanz de Acedo. et. al. (2002). *Metas, valores, personalidad y aptitudes de los adolescentes navarros*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra. Gobierno de Navarra.

Siegel, Sidney. (2007). *Estadística no Paramétrica: aplicada a las ciencias de la conducta*. México: Trillas.

Simon, H. (1976). *La comprensión de la creatividad*. Madrid: Anaya.

Sternberg, R. J. (1981). "The nature of creativity: Contemporary psychological perspective". Cambridge: Cambridge University Press.

Tannenbaum, A. J. (1986a). "Giftedness: A psychosocial approach". En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (eds.) *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tannenbaum, A. J. (1997). "The meaning and making of giftedness". En N. Colangelo y G. Davis (Eds.). *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon. (2ed.). 27-42.

Terman, L. (1921). *The measurement of intelligence*. Boston: Houghton Mifflin Press Ltd.

_____ (1925). "Mental and physical traits of a thousand gifted children". *Genetic Studies of Genius, vol. 1*. Stanford, CA: Stanford University Press.

_____ (1926). "The early mental traits of three hundred geniuses". *Genetic studies of genius, vol. 11*. Stanford, CA: Stanford University Press.

_____ (1935). "The promise of youth". *Genetic studies of genius, vol. III*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Vidales, D. I., Maggi Y. R. (2008). *Formación Cívica y Ética 2 (Tercer grado)*. México: Larousse.

Weimer, Richard, C. (2006). *Estadística*. México: Cecsca.

Williams, F. (1970). *Classroom Ideas for encouraging thinking and feeling*. Buffalo: D: O.K.