



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

CARRERA DE PSICOLOGÍA

**CARACTERÍSTICAS Y FUNCIONAMIENTO FAMILIAR DE
UN ALUMNO CON APTITUDES SOBRESALIENTES**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A

MÓNICA CAROLINA CORTÉS GÓMEZ

JURADO DE EXAMEN

DIRECTORA: DRA. GABRIELA ORDAZ VILLEGAS

COMITÉ: DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI

DRA. MIRNA GARCÍA MÉNDEZ

DR. JUAN JIMÉNEZ FLORES

DRA. MARÍA DEL PILAR MÉNDEZ SÁNCHEZ



Ciudad de México

NOVIEMBRE, 2018



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.

Agradecimientos

A la familia que accedió a participar en este trabajo de tesis, por brindarme parte de su tiempo y su espacio y dejarme entrar en sus vidas, mostrándose siempre con la mejor disposición.

A la Dra. Gabriela Ordaz Villegas, por su apoyo y dedicación como docente durante mi desarrollo académico y personal, por su confianza y motivarme a seguir fomentando mis conocimientos para ser mejor profesional.

A mi abuelita Cristina por acompañarme y apoyarme en todas las etapas de mi vida.

A Simón, por todo el apoyo que nos brinda a mi y a mi familia, gracias por estar ahí siempre para nosotros.

A mis amigos Jessica, Adrián y Alexis por su apoyo, por brindarme tantas alegrías y por estar siempre conmigo en los buenos y malos momentos.

A mi compañero Natan, por su apoyo en este proceso.

A la Universidad Nacional Autónoma de México porque es un honor haber estudiado en esta institución, gracias por los conocimientos adquiridos y por brindarme una de las mejores etapas de mi vida.

Dedicatorias

A mi papá César Cortés Ortega, porque eres un ser humano extraordinario, te admiro por ser una guía y ejemplo en mi vida, gracias por estar a mi lado apoyándome en cada momento y por todos los esfuerzos que has hecho para impulsar mi crecimiento.

A mi mamá Martha Gómez Cruz, por tu amor, cuidado, apoyo y esfuerzos, te admiro y para mí es un orgullo ser hija de una mujer trabajadora, inteligente y entregada.

A mi hermano Emiliano Cortés Gómez, mi compañero de vida, por darme tantas alegrías y buenos momentos, y por siempre brindarme tu amor y apoyo incondicional.

Contenido

INTRODUCCIÓN	7
1.2 Breve historia y concepto de la educación especial.	8
1.3 Educación especial en México.	16
1.4 Categorías de la educación especial.	18
Discapacidad intelectual.....	19
Trastornos generalizados del desarrollo	19
Discapacidad sensorial	20
Discapacidad motriz	20
Trastornos del comportamiento	21
Problemas de aprendizaje.....	21
Alumnos con aptitudes sobresalientes.....	23
Problemática de la atención a los alumnos sobresalientes en México.....	27
2. HISTORIA APTITUDES SOBRESALIENTES	33
2.1 Modelos acerca de la inteligencia y la persona.....	34
Francis Galton	34
Alfred Binet – Théodore Simon	36
Primer Guerra Mundial en el estudio de la inteligencia.	38
Robert J. Sternberg.....	40
2.2 Modelos acerca de la inteligencia y la sociedad.	41
John W. Berry	42
Michael Cole.	43
2.3 Modelos basados en la relación entre la persona y la sociedad.	44
Vygotsky	44
Jean Piaget.....	45
3. MODELOS TEÓRICOS.....	46
3.1 Basados en las capacidades	46
Terman.	47
Leta Hollingworth	48
3.2. Basados en el rendimiento.....	50
Modelo de los tres anillos de Renzulli.....	50
John F. Feldhusen.....	52
Modelo diferencial de superdotación y talento.	54
3.3 Cognitivos	55
Teoría pentagonal	55

3.4 Socioculturales	57
Modelo de estrella	57
Modelo triádico de la superdotación.....	59
4. FAMILIA Y APTITUDES SOBRESALIENTES.....	60
La familia y funcionamiento familiar	61
Características de cada uno de los integrantes de la familia	67
Características del funcionamiento familiar en familias con hijos con aptitudes sobresalientes.	70
5. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.	75
6. DISEÑO METODOLÓGICO.	78
6.1 Método de investigación.....	78
6.2 Objetivos de estudio	79
6.3 Población y muestra	80
Descripción de la muestra.	80
6.4 Técnicas e Instrumentos aplicados para la recolección de datos.....	81
Instrumentos para la evaluación intelectual.....	81
Instrumento para la evaluación de habilidades creativas.....	85
Pruebas proyectivas.....	87
Técnicas empleadas.....	89
6.5 Procedimiento de recolección de datos.....	90
7. RESULTADOS.....	92
Carlos, alumno con aptitudes sobresalientes.	92
Habilidades intelectuales.....	92
Características emocionales y sociales	101
Resultados de las pruebas aplicadas a David, segundo hijo de la familia.....	110
Habilidades intelectuales.....	110
Características emocionales y sociales	117
Resultados de las pruebas aplicadas a Patricia, tercera hija de la familia.	126
Habilidades intelectuales.....	126
Características emocionales y sociales.....	132
Resultados de las pruebas aplicadas a Sofia, madre de familia.....	139
Habilidades intelectuales.....	139
Características emocionales y sociales	144
Resultados de las pruebas aplicadas a Miguel, padre de familia.....	152
Habilidades intelectuales.....	152
Características emocionales y sociales	157
Funcionamiento familiar.	163

Escala de funcionamiento familiar	164
Características estructurales	168
Características de control	171
Características cognoscitivas.....	174
Características afectivas	177
Características de relaciones sociales de la familia	189
8. DISCUSIÓN	192
9. BIBLIOGRAFÍA	209

Introducción

De acuerdo con el modelo de interdependencia triádica de Mönks (1992) se considera a las habilidades sobresalientes como un fenómeno dinámico resultante de la interacción del individuo y de su entorno. Desde esta propuesta las aptitudes sobresalientes se explican teniendo en cuenta seis variables; tres ambientales como la escuela, pares y familia, y tres correspondientes a la personalidad tales como motivación, creatividad y alta capacidad intelectual. Es así como el modelo de Mönks considera a la familia como un punto sustancial para el desarrollo de las aptitudes sobresalientes, ya que esta institución es uno de los contextos de desarrollo humano más importantes y cruciales para cada uno de sus integrantes. Sin embargo, a pesar de que la familia ha sido reconocida como un componente crítico en el desarrollo del talento al revisar la literatura, se observa que se ha dedicado más atención a cubrir necesidades intelectuales y de aprendizaje de estos estudiantes, a través de programas especiales, y menos, a cubrir otro tipo de necesidades relacionadas con aspectos que incluyan a la familia, es por ello que el objetivo principal de este trabajo fue describir las características de cada uno de los integrantes de una familia con un alumno identificado con aptitudes sobresalientes, así como su funcionamiento familiar. Para lograr dicho objetivo se realizó un estudio de caso con una metodología de investigación mixta de tipo no experimental, la muestra fue no probabilística intencional con una familia nuclear biparental compuesta por cinco integrantes; ambos padres y tres hijos. Los principales resultados fueron: 1) Se identificaron áreas de oportunidad y fortalezas en áreas cognitivas y emocionales de cada uno de los miembros de la familia; 2) Se identificaron características

del funcionamiento familiar en cada una de las dimensiones evaluadas: estructurales, control, cognitivas, afectivas y de relaciones sociales.

1. Educación Especial.

La sociedad es diversa, por lo tanto, existen diferencias y similitudes entre los individuos que la conforman y éstas pueden verse como un problema o como una característica que enriquece a los grupos humanos. En el contexto educativo el concepto de diversidad remite al hecho de que todos los alumnos tienen necesidades educativas; algunas pueden ser comunes que comparten con la mayoría de sus compañeros y, a su vez, tienen necesidades propias, que pueden ser o no especiales (Gianina, 2008).

Para conocer las necesidades educativas de los alumnos con aptitudes sobresalientes es necesario analizar sobre sus características, los aprendizajes que tienen que realizar y las respuestas educativas a llevar a cabo, así como las medidas curriculares y organizativas que dan respuesta a la mencionada diversidad del alumnado.

En este primer capítulo realiza una aproximación histórica y conceptual de la educación especial, analizando además los cambios transcurridos en la concepción, percepción y medidas educativas de los alumnos con necesidades educativas especiales. Tomando como punto de partida los antecedentes generales, se procede a la revisión histórica de la educación especial en México, para aterrizar al panorama actual en el que se encuentran inmersos los alumnos con aptitudes sobresalientes de este país.

1.2 Breve historia y concepto de la educación especial.

La educación especial ha pasado por varios cambios conceptuales, por lo regular derivados de la política educativa internacional y nacional que prevalece en los diferentes contextos

históricos en los que se le ha definido, en un primer momento se entendía como tratamiento y rehabilitación de las personas disminuidas que eran separadas de la sociedad internándolas en instituciones asistenciales, la intervención se basaba en un modelo médico y su finalidad era la satisfacción de las necesidades más primarias sin entrar en planteamientos educativos (Camargo, 2013; Castejon & Navas, 2009).

Los antecedentes del nacimiento de la educación especial, se caracterizan por la ignorancia y el rechazo hacia los sujetos excepcionales, además de ser una época dominada por el negativismo y el pesimismo (Bautista, 1993). Entre los argumentos que justificarían afirmaciones de este tipo, se encuentran las razones siguientes (Medina, 2006):

- Las sociedades antiguas practicaban el infanticidio cuando se observaban anomalías en los niños.
- Pese a que la iglesia en la edad media condenaba esta práctica, que se aceptaba como habitual, paradójicamente se seguía alentando la idea de atribuir a causas sobrenaturales las anormalidades que se manifestaban en las personas, considerándolas poseídas por el demonio u otros espíritus infernales, y sometiéndolas a determinadas prácticas exorcistas que ponían de manifiesto el rechazo y la repulsión hacia las personas que se mostraban diferentes a las demás.
- Además, a los deficientes mentales, durante los siglos XVII y XVIII, se les ingresaba en orfanatos, manicomios y otros tipos de instituciones de características semejantes, junto a los delincuentes, los pobres y los ancianos.

Sin embargo, a pesar de dichas prácticas, también se encuentran experiencias positivas utilizadas para remediar determinadas situaciones problemáticas que padecían especialmente los sordomudos y los ciegos (Medina, 2006). Entre ellas, se encuentran:

- La experiencia de educación con doce niños sordomudos que llevó a cabo el fraile Pedro Ponce de León (1509-1584) en el Monasterio de Oña-Burgos, a mediados del siglo XVI. A Ponce, autor del libro “Doctrina para los mudos- sordos”, se le reconoce hoy como el iniciador de la enseñanza de sordomudos y como el creador del método oral.
- La publicación del libro “Reducción de las letras y arte de enseñar a hablar a los mudos” en 1620 de Juan Pablo Bonet (1579 – 1633).
- La creación de la primera escuela pública para sordomudos en 1755, gracias al abad Charles Michel de L’Épée (1712 – 1789). Esta escuela, posteriormente, pasó a ser el Instituto Nacional de Sordomudos de Francia.

Estos logros sirvieron como base introductora a la educación especial, sin embargo, se considera que esta rama de la educación surgió oficialmente a finales del siglo XVIII y principios del XIX, donde aparecieron las primeras instituciones especializadas en la atención de personas con deficiencias (ciegos, sordos y retrasados mentales), aunque cabe decir que la atención tenía un carácter más asistencial que educativo. Dópodio (2010) menciona que a las personas “no normales” se les consideraba como un peligro para la sociedad, o al revés: debían estar protegidos de ella porque eran indefensos. Por ello, se construían los centros a las afueras de las ciudades, con la excusa de ofrecerles un ambiente saludable. El resultado era el aislamiento y la segregación. Pero la institución tranquilizaba la conciencia colectiva: se estaban proporcionando cuidados y asistencia a discapacitados sin que su presencia ofendiera a la comunidad.

En un primer momento la educación especial se entendía como tratamiento y rehabilitación de las personas disminuidas que eran separadas de la sociedad internándolas

en instituciones asistenciales, la intervención se basaba en un modelo médico y su finalidad era la satisfacción de las necesidades más primarias sin entrar en planteamientos educativos (Castejón & Navas, 2009).

A comienzos del siglo XX los centros específicos de educación especial eran ya una realidad en prácticamente todos los sistemas educativos desarrollados, sin embargo, durante la primera mitad de este siglo prevaleció el concepto de deficiencia asociado a la educación especial, estas deficiencias se consideraban determinadas por factores innatos y difícilmente modificables, tal y como plantean Marchesi y Martín (1990), esto trajo consigo por una parte la necesidad de detectar de forma precisa el déficit o trastorno, para lo cual emplearon los test elaborados por Galton y Binet, esto con la finalidad de detectar y clasificar los distintos niveles y categorías de retraso mental. Por otra parte, comenzó a desarrollarse la conciencia de una atención educativa especializada, separada de la institución educativa ordinaria, lo cual dio lugar a la aparición de las escuelas de educación especial. Es por esos motivos que, durante esta época hubo un gran avance en métodos fiables de diagnóstico, entre los cuales según Medina (2006), se destacan principalmente algunos trabajos e investigaciones de algunos autores como:

- La publicación hecha por Alfred Binet y Theodore Simón de la primera escala de inteligencia, instrumento pionero de medición, el cual dio origen a la actual psicometría.
- María Montessori (1870 – 1952) seguidora de Seguin que, como médico asistente en una clínica de psiquiatría, interesándose por los niños anormales inicia sus trabajos en educación especial desde la perspectiva de una nueva pedagogía, la terapéutica.

- Ovidio Decroly (1871 – 1932) contribuyó con una clasificación de la deficiencia, producto de su interés por los niños con algún tipo de retraso y elaboró métodos globales ideográficos para la enseñanza de la lectoescritura. Fue, junto a Montessori, quienes comenzaron no sólo a elaborar, sino también a aplicar, de forma sistemática, programas para la educación de personas con deficiencias mentales. Posteriormente se ha comprobado la eficacia de los mismos, a través de su uso dentro de la educación general.

Fue con estas grandes aportaciones que, poco a poco el tratamiento médico de la deficiencia mental dio un giro considerable, saliendo así del aura mítica, pecaminosa, mágica y asistencial que tradicionalmente lo había envuelto, incorporándose entonces a categorías científicas, terapéuticas y pedagógicas. A finales de los años cincuenta y a lo largo de toda la década de los sesenta comenzó a gestarse un cambio en la forma de entender la educación de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales. Diversas cuestiones de índole política, social y económica sentaron las bases para un nuevo planteamiento de la educación y sistema educativo, algunos de estos factores fueron (Cardona, 1996);

1. Crisis mundial de la educación: Caracterizada por una explosión demográfica, el aumento de coste de la enseñanza y la baja calidad de la misma, la educación especial se vio afectada por esta problemática, planteándose la posibilidad de integrarla dentro del sistema educativo ordinario con el fin de reducir el gasto.

2. Críticas ideológicas al propio sistema de la educación especial: Uno de los principales críticos fue Dunn (1968), quien argumentaba que: las clases especiales no habían demostrado ser superiores o más eficaces que las ordinarias; el

agrupamiento homogéneo basado en la capacidad no favorecía el aprendizaje del alumnado, que aprendía más en contacto con compañeros de su misma edad; los procedimientos de diagnóstico derivaban en el etiquetaje del alumnado; y por último, la educación ordinaria había desarrollado mejoras y avances técnicos importantes en cuanto a organización currículum, formación del profesorado y existencia de recursos que la capacitaban para tratar y hacer frente, mejor que antes a las diferencias individuales y/o sociales.

3. Propugnación de los principios de normalización, sectorización e integración: Bank-Mikkelsen (1969), fue el primero en utilizar el término normalización para referirse a que la vida de las personas con retraso intelectual debía ser lo más parecida posible al resto de los ciudadanos, el objetivo último debía ser llegar a la máxima normalización en el ámbito social y laboral.

Fue así como la filosofía de la normalización y las constantes críticas a la educación especial segregada culminaron a lo largo de los años setenta y ochenta, con la consecución de una serie de logros legislativos en la mayor parte de los países desarrollados, a partir de este momento, la integración se convirtió en el punto central dominante, los modelos comenzaron a adaptarse para llevarla a la práctica, así como la organización de los servicios y de los programas variaban de un país a otro y durante cierto tiempo, se pensó que la normalización se podía conseguir por medio de la integración, sin embargo no fue así, por lo que en la década de los noventa, algunos expertos, consideraron que la filosofía de la integración no había resuelto el problema de la exclusión, plantearon la cuestión desde otra perspectiva: la de los derechos humanos (Sanz, 2011). La insatisfacción con el concepto de integración forzó, la introducción del término inclusión para referirse al derecho a pertenecer y recibir un trato justo.

Es así, como se observa todo un cambio de paradigma, en donde el modelo de la educación especial pasa de ser segregado a integrativo, y de integrativo al modelo de la inclusión que, de acuerdo con Cárdenas y Barraza (2014) se define por el derecho a ser respetado, pertenecer y participar como un miembro más en cualquier grupo natural. Implica un cambio en las actitudes y en el modo de respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos independientemente de sus diferencias, la inclusión es sinónimo de igualdad de oportunidades para así poder participar de forma plena en la escuela y en el contexto más amplio de la sociedad.

En este último cambio, se observan distintas definiciones de la educación especial, asignadas por diferentes autores. Para Sánchez Manzano (1994) la educación especial es una disciplina con un objeto de estudio propio y con un alto desarrollo teórico y práctico, por lo tanto, como disciplina, debe ajustarse a su campo de acción y puede establecer criterios teórico-metodológicos en la atención de su objeto de estudio. Para este autor la educación especial posee un amplio campo teórico y de acción, por lo que, su explicación no se debe parcializar para su estudio a un sistema educativo en particular.

Por otro lado, Sánchez, Cantón y Sevilla (1997, p. 1) plantean que la educación especial “...es una modalidad del Sistema Educativo Nacional que se imparte a los niños y jóvenes que tienen dificultades para incorporarse a las instituciones educativas regulares o para continuar en las mismas por presentar algún retraso o desviación parcial o general en su desarrollo debido a causas orgánicas, psicológicas o de la conducta”, se puede observar que esta definición delimita a la educación especial como la capacitación que se le otorga a los alumnos con necesidades especiales de educación, que sobrepasan los servicios de la clase regular.

Para Shea y Bauer (2003) la educación especial es, un subsistema o modalidad de la educación general o regular que apoya a los estudiantes con necesidades educativas especiales, además proporciona servicios a los individuos que no se ajustan al sistema; es decir, a los niños o adultos que difieren de la norma o estándar.

Al respecto, Gargiulo (2012, p. 9) concibe la educación especial como “la instrucción especialmente diseñada para atender las necesidades únicas de un individuo identificado como excepcional”, cabe resaltar que este autor, aclara que tener una discapacidad o condición especial, no significa que automáticamente se necesite de educación especial, sino que, ésta es apropiada sólo cuando las necesidades los alumnos no pueden ser atendidas con el programa de educación general. De acuerdo con Camargo (2013), haciendo un análisis de como delimitan el concepto de educación especial los autores mencionados, puede afirmarse que internacionalmente, se le ha conceptualizado como la educación dedicada a la atención de la excepcionalidad de las personas o alumnos.

Como se puede observar la mayoría de las definiciones propuestas para el constructo de educación especial incluyen la atención de aquellas personas que se encuentran en los extremos de lo que recibe el nombre de “normalidad”, ya sea por alguna discapacidad o por alguna excepcionalidad, y esta condición ocasiona que estos alumnos no puedan ser atendidos por los programas de educación general, y, por lo tanto, es necesario un programa que pueda atender sus necesidades.

Desde la perspectiva de Castejón y Navas (2009) la detección y evaluación de las necesidades educativas especiales constituye un objetivo más importante para la educación especial que el estudio de los rasgos y de las categorías diagnósticas de las distintas necesidades. Los autores definen la disciplina de “Bases Psicológicas de la Educación Especial”, como un conjunto de conocimientos sobre las características psicológicas de los

sujetos que presentan algún tipo de necesidad educativa especial, esto con la finalidad de dar las respuestas educativas adecuadas para optimizar sus posibilidades de desarrollo y de aprendizaje.

Finalmente, a modo de conclusión, se observa que el modelo de atención médico y segregativo ha ido quedando el pasado, y actualmente, los conceptos de diversidad y de inclusión han permeado en el nuevo paradigma educativo que en países latinoamericanos, Europeos y de otras latitudes han aplicado para atender a la diversidad y que la UNESCO ha promovido con la participación de profesionales e investigadores reconocidos; así como de organizaciones internacionales, los actuales profesionistas en la rama de la educación especial, deben tener en cuenta que el concepto de diversidad involucra un cambio substancial de la escuela, ya que a través de ella se busca generalizar las relaciones sociales como una Institución abierta, flexible, capaz de promover experiencias Institucionales que susciten el aprendizaje de acuerdo a las características, estilos, ritmos, y posibilidades de los grupos sociales, respetando su autodeterminación y asegurando su plena inclusión social Cárdenas y Barraza (2014).

1.3 Educación especial en México.

Como se revisó anteriormente, el concepto de inclusión ha sido planteado por la educación especial a partir de redefinir, sus políticas, sus proximidades, sus estrategias y formas de funcionamiento, ya que en un pasado la escuela especial fue segregacionista desde sus inicios, sin embargo, adquirió nuevas dimensiones a partir de la década de 1980 al poder desplegarse tanto en una Institución especializada, como en una escuela común.

En México, se da inicio a la historia de la educación especial justo en la época de la presidencia de Benito Juárez (1858-1872), momento en el que la población y el Estado, aún

no tenía una idea clara de qué hacer con las personas con discapacidad, a quienes se les negaba el reconocimiento de sus capacidades pues sólo eran vistos desde su alteración motora, auditiva, visual o intelectual. En México, al igual que en el resto del mundo, hablar de esta población, es hablar de una larga historia de discriminación, injusticia y exclusión, las personas con discapacidad, no eran consideradas seres humanos capaces de realizar infinitas acciones, es por este motivo que, en ese tiempo, no se concebía que fueran las barreras físicas y sociales impuestas, los impedimentos para avanzar y convertirse en seres autosuficientes y útiles para la sociedad (Sánchez, 2010).

Es en 1870, momento en que se inaugura la Escuela Nacional de Ciegos en la Ciudad de México, generalmente se toma este evento, como inicio de un importante periodo pues dicha escuela es emblemática en la educación especial y hoy en día sigue prestando servicio asistencial a jóvenes y adultos con discapacidad visual. Tal y como señalan Cárdenas y Barraza (2014), en esta época el enfoque de atención en el país al igual que en el resto del mundo, fue mayormente médico que pedagógico, por lo cual los conceptos de integración, diversidad, discriminación, inclusión, no se tenían en cuenta, de ahí que el modelo de atención era solamente rehabilitatorio y de productividad. Sin embargo, de acuerdo con la revisión bibliografía (Cárdenas & Barraza, 2014; Sánchez, 2010; Shea & Bauer, 2003) se observa que a finales del siglo pasado y principios de éste, la educación especial en México ha reformulado y modernizado su objeto de atención y reorientado sus servicios y actualmente se enfoca en términos de apoyos educativos que requieren los alumnos para lograr los objetivos formativos perseguidos para toda la población escolar, más que en términos de circunscribirse únicamente a las características del déficit y la rehabilitación.

1.4 Categorías de la educación especial.

La necesidad educativa es un término que implica relatividad, interactividad y transitoriedad y que remite a la interacción con el contexto tanto en la génesis como en la resolución de los conflictos, de forma que cualquier estudiante puede precisar de forma transitoria o permanente algún tipo de ayuda para proseguir un desarrollo académico y social normalizado (Ortiz, 2000). Es así que las necesidades educativas especiales pueden ser:

- **Permanentes:** Son aquellas que presenta una persona durante toda su vida y período estudiantil asociado a trastornos intelectuales, sensoriales, motores, perceptivos, expresivos, o alteraciones genéticas. Como consecuencias de estas se manifiesta una incapacidad en el ejercicio de las funciones vitales y de relación, que requieren de la atención de especialistas, centros educativos especiales y material adecuado para abordar sus necesidades. En esta categoría se encuentran la discapacidad visual (ceguera); discapacidad auditiva (sordera); discapacidad motora (parálisis cerebral); retraso mental y los multideficit.
- **Transitorias:** Se refiere a problemas de aprendizaje que se presentan durante un periodo de su escolarización y demanda una atención diferenciada, mayores recursos educativos de los que necesitan los compañeros de su edad y que pueden ser superados en el aula.

Esto significa que, dentro de la categoría de necesidades educativas especiales se debe conocer qué tipo de situaciones se presentan en este parámetro para comprender cuáles son las barreras o necesidades específicas en el alumno que tiene una discapacidad o talentos especiales (Martínez, 2012). Es por este motivo que, en el campo de la educación especial han sido establecidas algunas categorías, las cuales se explican a continuación.

Discapacidad intelectual

De acuerdo con el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV)

la discapacidad intelectual se entiende a partir de tres criterios básicos:

- Capacidad intelectual significativamente inferior al promedio, con un CI aproximadamente de 70 o inferior en un test de CI.
- Déficit o alteraciones concurrentes en la actividad adaptativa actual, se refiere a la eficiencia de la persona para satisfacer las exigencias planeadas para su edad y por su grupo cultural.
- El inicio de las dificultades presentadas debe ser anterior a los 18 años.

La discapacidad intelectual está dividida de acuerdo a su gravedad o nivel de afectación; leve, con un CI menor a 70 a 55; moderado, con un CI de 35 a 40; grave, con un CI de 20 a 25 y; profundo, con un CI inferior a 20-25.

Trastornos generalizados del desarrollo

Estos trastornos se identifican por una perturbación grave y en general de varias áreas del desarrollo; habilidades para la interacción social y de comunicación, así como la presencia de comportamientos, intereses y actividades estereotipadas. Por lo general se descubren durante los primeros años de vida y se relacionan con algún tipo de discapacidad intelectual (Martínez, 2012).

Según el DMS-IV, entre los tipos de trastornos generalizados se encuentran: trastorno del espectro autista, desintegrativo infantil y trastorno generalizado del desarrollo no especificado.

Discapacidad sensorial

Hace referencia a aquellas discapacidades que por una deficiencia o mal desarrollo impiden el uso de algunas partes sensoriales del individuo como:

- Discapacidad auditiva: La deficiencia auditiva es toda pérdida o disminución auditiva, es decir, las personas con discapacidad auditiva son aquellas cuya audición no es funcional para la vida normal. Estas dificultades en la audición se dividen en diferentes tipos como: hipoacusia, disfunción auditiva leve o transitoria que dificulta la percepción de sonidos del habla; sordera moderada, en la cual se pierden casi todos los sonidos del habla en una conversación; sordera grave, en donde la persona no puede oír conversaciones; sordera profunda, no oye el habla ni otros sonidos (Pérez, 2003).
- Discapacidad visual: La OMS (1994) la define como una pérdida importante en la capacidad de visión de una persona y va desde 3/10 a la pérdida total; es decir, 0.

Discapacidad motriz

La discapacidad motriz es la dificultad que presentan algunas personas para participar en actividades propias de la vida cotidiana, que surge como consecuencia de la interacción entre una dificultad específica para manipular objetos o acceder a diferentes espacios, lugares y actividades que realizan todas las personas, y las barreras presentes en el contexto en el que se desenvuelve la persona. Las barreras, se refieren a los impedimentos que el contexto físico o social le pone al individuo que dificultan su acceso y/o participación en actividades consideradas normales para cualquier persona de su edad y cultura Gallardo y (López, 1994).

Trastornos del comportamiento

Estos hacen referencia a una conducta culturalmente anormal, de tal intensidad, frecuencia o duración que es probable que la seguridad física de la persona o de los demás corra serio peligro, también es probable que limite el uso de las oportunidades que ofrece su comunidad o que incluso se les niegue el acceso a esas oportunidades (Emerson, 1995).

Se suele entender que una conducta puede considerarse problemática cuando responde a los siguientes criterios propuesto por Reyzábal (2006):

- Que el alumno presente conductas que los adultos de su medio consideran como excesivas, deficitarias o inadecuadas a la situación en que se producen.
- Tales conductas se desvían significativamente en frecuencia, duración e intensidad de la norma imperante en un contexto determinado. La frecuencia, duración e intensidad ha de ser suficientemente significativa como para producir deterioro en la adaptación personal, social o académica.
- Los excesos, déficits y/o inadecuaciones pueden expresarse a través de uno o más sistemas de respuesta (actividad motora, verbal, ...) y ocurren en situaciones, momentos y contextos distintos (el aula, el hogar, la calle, etc.).
- Sigue produciéndose, en niveles inaceptables, después de una intervención directa (avisos, pautas de control, ...), llevada a cabo con recursos del propio medio donde se produce.

Problemas de aprendizaje

Una dificultad de aprendizaje se refiere a una alteración o retraso en el desarrollo en uno o más de los procesos de lenguaje, habla, deletreo, escritura o aritmética que se produce por una disfunción cerebral y/o trastorno emocional o conductual y no por un retraso mental, de

privación sensorial o factores culturales o institucionales (Kirk, 1962). Estas dificultades se integran en cinco grupos diferenciados (Romero & Lavigne, 2011):

- Problemas escolares (PE): debidos a factores externos al alumno, que le afectan de modo circunstancial y que remiten de forma espontánea o bien mediante acción tutorial. Se trata, por tanto, de problemas considerados como leves, que no afectan de forma dominante al alumno y de carácter reversible.
- Bajo rendimiento escolar (BRE): Las causas son, en primera instancia, externas al alumno, si bien frecuentemente suelen combinarse con características personales que incrementan su importancia. Son problemas de moderadas gravedad y afectación personal (procesos psicolingüísticos, motivación, metacognición), aunque recuperables, si se dan las necesarias atenciones educativas escolares y familiares.
- Dificultades específicas de aprendizaje (DEA): Son de gravedad moderadamente alta, en la medida en que no remiten de forma espontánea (sólo por mediación educativa regular), y que requieren atenciones educativas especiales prolongadas; la afectación es también moderadamente alta, ya que no son dominantes las áreas personales afectadas; y son recuperables mediante programas de intervención temprana adecuados y adaptaciones curriculares individualizadas y específicas. Dentro de este grupo se encuentran; en aptitudes escolares, discalculia, disgrafia, dislexia, disortografía; en lenguaje y habla, dislalia, disfasia; motoras, problemas de lateralidad, falta de coordinación visomotora, deficiencia en la coordinación especial (Magaña & Lázaro, 2014).

- Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH): Este trastorno se debe a factores personales de carácter grave que frecuentemente se combinan con respuestas inadecuadas del entorno (provocadas por las características de los problemas que se presenta y la incomprensión e incapacidad de quienes rodean a la persona que padece el síndrome), cuando esto ocurre la gravedad del trastorno se incrementa severamente. Las áreas personales afectadas son varias e importantes, no obstante, con el adecuado tratamiento médico-farmacológico y psicoeducativo la cronicidad del problema disminuye significativamente.
- Discapacidad intelectual límite (DIL): debida a causas personales graves, que afectan a áreas dominantes de modo profundo y que tienen un carácter crónico, es decir, que mediante la estimulación ambiental se consiguen notables avances, pero difícilmente la remisión total del problema.

Alumnos con aptitudes sobresalientes

Existen diferentes términos para hacer referencia a los alumnos con aptitudes sobresalientes, las distinciones en el concepto se encuentran fundamentalmente en pautas socioculturales que promueven la confusión terminológica. La falta de consenso en las definiciones sobre los alumnos con aptitudes sobresalientes es uno de los desencadenantes de la ausencia de sensibilidad social, así como de la aparición de creencias erróneas de gran trascendencia, como aquellas que defienden que la atención a las personas con altas capacidades favorece el elitismo (Benito, 1994).

La confusión conceptual tiene sus raíces en la traducción errónea del término inglés *gifted* al español. Así, *gifted* proviene de *gift*, que significa “regalo o dote”, siendo la traducción más cercana del término *gifted* la de palabra dotado, y no superdotado,

traducción que, sin embargo, se ha adoptado en la lengua española (Hume, 2000; Pérez y Domínguez, 2000). Al mismo tiempo, emergen otros conceptos que contribuyen aún más a favorecer esta confusión terminológica, añadiendo nuevos matices a los conceptos anteriores; entre ellos destacan: brillante, precoz, genio, prodigio, talentoso, creativo y excepcional.

Sin embargo, en México, y por lo tanto en este trabajo de tesis, se utiliza el término de alumnos con aptitudes sobresalientes. La definición inicial de este término (SEP, 1991) se identificó con la concepción proporcionada por Renzulli en 1978, de su teoría de los tres anillos. A pesar de esto, en la actualidad se reconoce que ambos significados no son equivalentes, pues mientras este último se refiere a una configuración cognitivo-afectiva compleja específica, el concepto de alumnos con aptitudes sobresalientes es más amplio, pues incluye formas diferentes de expresión de las aptitudes sobresalientes, tales como superdotados, talentosos, prodigios, precoces, entre otros (Valadez, Betancourt y Zavala, 2012). La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2006) establece que los niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes son:

Aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico, tecnológico, humanístico-social, artístico o acción motriz. Estos alumnos, por presentar necesidades específicas, requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades personales y satisfacer sus necesidades e intereses para su propio beneficio y el de la sociedad. (SEP, 2006, p.59).

Tal y como lo indican Valadez, Betancourt y Zavala (2012), de esta definición se desprende que estos alumnos tienen facilidad para adquirir y desarrollar competencias en uno o varios campos del quehacer humano y que, por tanto, sus aptitudes no siempre están

directamente vinculadas con los contenidos escolares, sin embargo, pueden ser expresadas en aptitudes para las artes, las relaciones sociales, entre otras. Es obvio que algunas de estas aptitudes no se manifiestan en actividades de aprendizaje ordinarias, por lo que se deben promover experiencias de aprendizaje que permitan a los alumnos descubrir sus cualidades. Asimismo, la Secretaría de Educación Pública (2011) refiere que para que las aptitudes sobresalientes puedan desarrollarse y afirmarse, requieren enmarcarse en condiciones socio-ambientales adecuadas. Esto involucra a la familia, la sociedad y la escuela, instituciones que tienen el deber de proveer las experiencias educativas necesarias, significativas y desafiantes para los alumnos de forma conjunta para favorecer su desarrollo potencial y su expresión personal.

En la revisión bibliográfica se encontraron algunas características que diversos autores han encontrado en los alumnos con aptitudes sobresalientes, las cuales se mencionan a continuación:

- **Habilidades cognoscitivas generales y específicas:** La capacidad intelectual general se relaciona con altos niveles de pensamiento abstracto, razonamiento verbal y numérico, relaciones espaciales, memoria, fluidez de palabras, procesamiento y recuperación selectiva de la información (Lorenzo, 2006), esto es, básicamente que las personas con habilidades extraordinarias poseen la capacidad de procesar e integrar experiencias que tienen como resultado respuestas apropiadas y que se adaptan a nuevas situaciones. Estas habilidades se miden normalmente mediante las pruebas de aptitud general o de inteligencia y son aplicables a una gran variedad de situaciones de aprendizaje (Benito, 1996).

- **Perfeccionismo, elevadas expectativas, miedo al fracaso:** El perfeccionismo tiene que ver con el gusto por hacer las cosas bien y acercarse con las realizaciones y creaciones a un ideal. Es común encontrar en la literatura el apoyo a la tesis que las personas con altas capacidades tienden al perfeccionismo (Carroll, 1940; Whitmore, 1980; Parker y Atkins 1995; Alonso y Benito, 1996; Parker, 2000; Pérez y Domínguez, 2000). De acuerdo con Peñas (2006) las personas con altas capacidades sienten una aversión especial por el trabajo imperfecto, por los errores y por la sensación de fracaso que a éstos acompaña, esto puede traducirse en una baja tolerancia a la frustración.
- **Creatividad:** Para Torrance (1977, 2008) la creatividad es un proceso que se expresa en los cambios que se descubren, en los nuevos elementos y relaciones, conceptualizó este constructo a través de los siguientes indicadores: fluidez (capacidad para producir un gran número de ideas), flexibilidad (aptitud para cambiar de una línea de pensamiento a otra), originalidad (habilidad para aportar ideas o soluciones que están lejos de lo obvio, común o establecido) y elaboración (destreza para llenar de detalles los dibujos), cabe señalar que en el caso de los estudiantes con aptitudes sobresalientes generalmente obtienen puntuaciones elevadas en estos aspectos. Prieto (1999) señala que la creatividad es una habilidad que requiere cierto estado mental caracterizado por una aptitud abierta y entusiasmo, dentro de sus investigaciones sobre este factor en niños con aptitudes sobresalientes ha encontrado que son curiosos, les gusta asumir riesgos, comprenden ideas complejas y demuestran altos niveles de imaginación.

- **Empatía:** Poseen una gran sensibilidad y consistencia con respecto a sí mismos y a los otros, a los problemas del mundo y a las cuestiones morales, sin embargo, pueden resultar intolerantes con las debilidades humanas (Torrego, 2011).
- **Independencia de opiniones:** Poseen habilidad para la reflexión, y, por lo tanto, para dar su propia opinión con respecto a un tema. Asimismo, muestran una tendencia hacia la no conformidad (Torrego, 2011).
- **Autoconcepto académico:** Zavala (2004) señaló que existen vínculos entre la motivación y el autoconcepto, los cuales, a su vez, influyen en el rendimiento académico en los diferentes niveles educativos, por lo que son catalizadores del desarrollo del potencial sobresaliente de los alumnos. Autores como Renzulli (2011) y Tannembaum (1991), indican que la percepción positiva o negativa de sí mismo influye en que se facilite o inhiba el desarrollo de las habilidades, esto quiere decir que, un autoconcepto adecuado permitirá al alumno lograr éxitos en las distintas áreas académicas.
- **Madurez emocional:** Desarrolla un comportamiento psicosocial, en especial la habilidad de ponderar y considerar situaciones, de acuerdo a su edad, o por encima de la misma (Torrego, 2011).

Problemática de la atención a los alumnos sobresalientes en México

Tal y como se mencionó anteriormente, la conceptualización brindada por la SEP (2006) significó un gran avance, sin embargo de acuerdo con Armenta (2008) esta concepción es ambigua, ya que el término destacar significativamente no da la pauta para reconocer claramente a los niños y niñas que cumplan con este criterio y, más aún, si no se sabe

quiénes son las personas encargadas de realizar la evaluación ni cómo la llevan a cabo, por lo tanto, no solo se dificulta la identificación, sino la atención. Es evidente que existe una problemática latente y creciente en la identificación y atención de las personas con aptitudes sobresalientes, en México a lo largo de la historia de la atención a los alumnos con habilidades extraordinarias se han presentado dificultades en la identificación, atención y seguimiento de este grupo de alumnos, problemáticas que hasta el día de hoy se han venido arrastrando.

Haciendo un análisis histórico, es en 1870 cuando se inaugura la Escuela Nacional de Ciegos en la Ciudad de México, abriendo una oportunidad de atención a las personas con necesidades educativas especiales, sin embargo, no es hasta 1982, después de 112, años que se inicia que se inicia el interés por los alumnos que mostraban habilidades sobresalientes, esto bajo la iniciativa de la Dirección General de Educación Especial, la cual, a partir de un trabajo sobre la estandarización de la escala de inteligencia Wechsler para el nivel de primaria, identificó niños con capacidad intelectual “muy superior” en el distrito federal. A partir de este trabajo se promovió la realización de investigaciones con el fin de caracterizar a la población sobresaliente de edad escolar en la capital de la República. Lamentablemente, no se cuenta con los resultados de estas investigaciones. Fue así como en 1985, Secretaría de Educación Pública inició el proyecto de Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS), iniciativa que marcó a México como el primer país de América Latina en desarrollar un programa de esta naturaleza en escuelas públicas (Sáenz, 2001).

Posteriormente, en 1993, la Ley General de Educación (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 1993), en el capítulo IV: del proceso educativo, sección 1: de los tipos y modalidades de educación, precisa en su artículo 41: “La educación especial está

destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes (...)

Desafortunadamente el tema quedó olvidado por un periodo debido a la reorientación de los servicios de educación especial, el cual fue retomado a partir del Programa Nacional de Educación 2001-2006, casi diez años después de su olvido, en el apartado *Política de expansión de la cobertura educativa y diversificación de la oferta*, donde se señaló como una de las líneas de acción “establecer lineamientos para la atención a niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes”, y como una meta “diseñar, en el 2002, un modelo de atención dirigido a los niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes”. Este evento tuvo fuertes repercusiones de identificación y atención a lo largo de los años de este grupo de alumnos, ejemplo de esto es que en 1997 la Secretaría de Educación Pública reportaba una atención a alumnos con aptitudes sobresalientes de más de 9 mil alumnos y doce años después, en el 2009 informa que atiende solamente a más de 2 mil alumnos, con lo que se deduce una disminución en la atención de 69.5%.

Datos más actuales (SEP, 2016) revelan que la población de alumnos con aptitudes sobresalientes atendida en el periodo escolar 2014-15 fue de 37,456, cifra que decayó en el periodo 2015-16 a 32,149 estudiantes. Revisando los datos de la población con necesidades educativas especiales se observa que existe una discrepancia al comparar la atención que recibieron los alumnos con altas capacidades en estos años con los estudiantes con discapacidad mental, las cifras para este último grupo en el periodo 2014-15 fue de 106,842, cantidad que aumento en el ciclo escolar 2015-16 a 110,010. Este es un dato que revela la falta de atención en México de los alumnos que muestran más capacidades, siguiendo esta línea, de acuerdo con Almazán (2014) en México se calcula que el 95% de los alumnos que muestran aptitudes sobresalientes se pierden por la falta de atención

educativa adecuada a sus capacidades, asimismo se tiene un amplio desconocimiento de los factores necesarios en la educación por parte de los docentes en la enseñanza de estas mentes brillantes.

De acuerdo con estas estadísticas, se observa que en México existe preocupación por la atención de alumnos que presentan alguna dificultad de aprendizaje en el sector educativo, sin embargo, son tan solo unos cuantos estudiantes con aptitudes sobresalientes los que tienen el acceso a una formación que se ajuste a sus necesidades académicas.

Además de la falta de atención a las necesidades educativas de los estudiantes con altas capacidades, son muchas las adversidades a las que se enfrentan estos alumnos, ya sea por un mal diagnóstico, la falta de identificación, las oportunidades que se les brindan, entre otras. Solo por mencionar algunas se pueden enlistar:

- Mal diagnóstico de los alumnos que muestran aptitudes sobresalientes es que el 93% de los niños que han atendido, previamente fueron diagnosticados con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y algunos incluso habían recibido tratamiento con fármacos (CEDAT, 2015).
- De acuerdo con Prieto (1996) el alumno con habilidades extraordinarias está inmerso en su lugar habitual de trabajo, en el salón de clases podría pasar a convertirse en uno más, sino se toman una serie de medidas que le hagan potencializar sus diferencias individuales. Es por este motivo que el profesor se convierte en una fuente principal de información para la detección de este grupo de alumnos, sin embargo pocos son los profesores que se encuentran instruidos adecuadamente sobre el tema, además que la mayoría de los estudios sobre este grupo de alumnos se enfocan en la identificación, en sus necesidades y en sus peculiaridades específicas, temas que igualmente son de suma

importancia, sin embargo este especial énfasis deja a un lado el trabajo con los profesores.

- Referente al trabajo continuo con este grupo de alumnos, Puga (2004) menciona que la escasez más importante se encuentra en este rubro, ya que, debido a que no se tiene un seguimiento de aquellos alumnos que han recibido los servicios durante su educación primaria, esto significa que una vez que los niños egresan de un nivel educativo para incorporarse a otro, los profesionales de la educación especial los pierden, de tal forma que no se podrá ni conocer ni evaluar el impacto del trabajo llevado a cabo con cada estudiante sobresaliente y, por ende tampoco se les brinda el soporte educativo que necesitan en sus estudios posteriores.
- La aceleración como estrategia de atención educacional a alumnos con aptitudes sobresalientes. La aceleración de la enseñanza es una intervención educacional que promueve el aprendizaje más rápido del alumno en las disciplinas del currículo regular, comparado con el promedio de aprendizaje de la clase, busca equiparar el nivel, la complejidad y el ritmo del currículum al conocimiento, preparación, interés y motivación de ese alumno (Wood, Portman, Cigrand & Colangelo, 2010). Algunas dificultades de esta estrategia están relacionadas al ajuste social de los alumnos en los años a los cuales son promovidos, Kleinbok y Vidergor (2009) argumentan que, cuando los estudiantes de esas clases no son preparados o informados sobre el nuevo integrante, pueden ser crueles e indiferentes. Tales estudiantes pueden querer tomar ventaja del colega (por ejemplo, copiando sus trabajos o intentando hacer parte de trabajos en grupos para obtener mejores notas). Los alumnos acelerados, en una tentativa para que

sean bien aceptados, no se resisten a esos comportamientos. En ese sentido, la falta de planeamiento para la adaptación del alumno al nuevo año puede resultar en frustración para los demás compañeros.

- Con respecto a la hostilidad que pueden mostrar otros compañeros hacia los alumnos con aptitudes sobresalientes el CEDAT (2015) informa que el 80% de los niños con aptitudes sobresalientes atendidos en este centro reportaron haber sufrido hostigamiento escolar o *bullying* y en algunos casos (no contabilizados estadísticamente) los menores dijeron que los profesores tácitamente aprobaban las bromas de sus compañeros.
- La creencia que todos los niños poseen alta capacidad, y que por lo tanto no existe un grupo especial de alta capacidad que necesiten un trato especial en la escuela. Todas las personas poseen de capacidades y limitaciones, algunos niños tienen habilidades extraordinarias en una o más áreas y es por este motivo que las aptitudes sobresalientes crean necesidades educativas especiales, sin embargo los programas educativos están destinados, en el mejor de los casos a los alumnos de condiciones medias, sin embargo cuando una persona comienza a apartarse de lo “normal”, el desajuste con la capacidad del programa convencional para responder a sus necesidades se hará cada vez más evidente.

De lo anterior se puede concluir que, en México los programas educativos no se ajustan a las necesidades de los alumnos con altas habilidades, esto cuando en el mejor de los casos se esté atendiendo a este grupo de alumnos, ya que las estadísticas de su atención van en descenso, esto solo tomando en consideración sus necesidades educativas. Este contexto puede traer consecuencias desfavorables para el estudiante con aptitudes

sobresalientes, afectando así su rendimiento escolar y otras esferas en su vida diaria como la psicológica y social.

2. Historia aptitudes sobresalientes

Conocer el pasado nos ayuda a comprender mejor el presente, he aquí la importancia de contar con una perspectiva histórica del estudio de las personas con aptitudes sobresalientes en esta tesis. La observación analítica sobre el lugar que ocupa y ha ocupado en la sociedad la educación de los alumnos con altas habilidades puede ayudar a reflexionar y comprender mejor las problemáticas presentes que giran en torno al tema, para así, de este modo no repetir los mismos errores pasados y ser capaces de proponer nuevas alternativas en el estudio y formación de estos alumnos.

En este capítulo se hace un breve análisis histórico referente al estudio de la inteligencia como precedente al estudio de las personas con aptitudes sobresalientes.

La historia de la educación e investigación de los alumnos con aptitudes sobresalientes gira inicialmente alrededor del desarrollo de las teorías de la inteligencia y es que, desde siempre, se ha relacionado el concepto de inteligencia con las personas con aptitudes sobresalientes, esto debido a que diversos autores han concluido que las personas con habilidades excepcionales, poseen una inteligencia extraordinaria con un CI superior a la media, y aunque en parte este criterio es cierto, este constructo no lo es todo para determinar si una persona posee habilidades sobresalientes o no, solo forma parte de un universo de características cognitivas, sociales, conductuales, emocionales, entre otras, las cuales se analizarán más adelante.

Para comenzar este apartado se debe tener en cuenta que el estudio de la inteligencia y sus diferentes teorías han partido desde tres paradigmas centrales: mecanicista,

organicista y contextual dialéctico. Siguiendo esta línea, Sternberg (1987) formuló tres clases de modelos psicológicos explicativos en función de los tres lugares en los que puede estar ubicado el constructo inteligencia: en el individuo, en la sociedad o en interacción entre la persona y la sociedad. Estas visiones acerca de la naturaleza de la inteligencia no son excluyentes entre sí sino más bien complementarias (Carbajo, 2011).

2.1 Modelos acerca de la inteligencia y la persona.

Los autores de este paradigma consideran la inteligencia como un fenómeno interno de la persona, y por lo tanto esta debe ser estudiada teniendo en cuenta los procesos y mecanismos más propiamente psicológicos. En este enfoque se encuentran aquellos modelos que buscan la estructura de la inteligencia de naturaleza diferencialista, propia de cada individuo, así mismo los autores cognitivistas que buscan saber cómo funciona la inteligencia y proponen modelos computacionales.

Francis Galton

La palabra “inteligencia” hizo su primera aparición en los textos científicos gracias a Sir Francis Galton, primo hermano de Charles Darwin. El trabajo de Galton se caracteriza por una concepción de la capacidad intelectual basada en procesos mentales y sensoriales simples.

Influenciado por la tradición asociacionista y por los avances de la fisiología sensorial, Galton dirigió su atención hacia el campo de la herencia, sus investigaciones tienen dos líneas fundamentales; los estudios experimentales biológicos en animales y plantas, en relación con la herencia; la otra línea se enfocó en estudios con seres humanos, investigaciones de parentesco, antropométricos, de percepción, entre otros, esto con el objetivo de lograr la clasificación de los grupos humanos, según sus capacidades

intelectuales y físicas. Ambas líneas de estudio se desarrollaron según la metodología estadística centrada en el uso de la ley de error de Gauss, elaboró diversas pruebas para estimar toda clase de parámetros psicofísicos (umbrales de percepción, tiempo de reacción, agudeza visual, capacidad respiratoria, etc.), a partir de los cuales pretendía obtener una medida objetiva de la inteligencia (Mababu, 2009).

Se puede decir que el estudio de las aptitudes sobresalientes comienza casi en los inicios de la psicología, considerando sus trabajos iniciales, en su obra “Hereditary genius”, (Galton, 1869) proponía que cada grupo racial y cada clase social poseía características propias determinadas por la dotación hereditaria del grupo, sin embargo, este autor consideraba que dentro de cada grupo racial existe gente mejor dotada dentro de la dotación de su clase y asimismo gente peor dotada. En esta misma obra Galton sostuvo que la inteligencia es fruto de la herencia donde la influencia del ambiente y de la educación es despreciable. Estas ideas le llevaron a propagar el método de perfeccionamiento de la raza humana, basado en las leyes de la herencia.

Con el objetivo de encontrar las señales que permitieran diferenciar a los grupos “más dotados” de otros y, por otro, identificar a los individuos más “validos” y a los no sólo “menos validos”, sino más peligrosos de la sociedad, Galton se preocupó por desarrollar un conjunto de test motores, perceptivo sensoriales y mentales que permitían recoger datos sobre diversas variables como la fisionomía, la agudeza sensorial y los tiempos de reacción, todos ellos serían útiles en la estimación de la capacidad intelectual general (Mababu, 2009). Este interés por la medición de las capacidades y las características humanas, provenía no tanto del interés por el estudio de la inteligencia como por el desarrollo de la Teoría Eugénica, ciencia que se encarga de aplicar las leyes biológicas a perfeccionar la especie humana (Galton, 1904).

Este autor enfocó sus investigaciones al estudio sistemático de las diferencias individuales en la capacidad mental, demostrando que las personas diferían unas de otras en los procesos más básicos, lo que causaba las diferencias en su capacidad mental (Cortés & Linares, 2011). A modo de conclusión se reconoce el trabajo de Galton, ya que hizo grandes aportaciones para la psicología, ya que, a pesar de centrarse solo en las cuestiones biológicas y fisiológicas de los seres humanos, con sus estudios y propuestas sobre la inteligencia, las diferencias individuales, pruebas mentales y el rol de la herencia, sentó las bases de estudio para las investigaciones posteriores.

Alfred Binet – Théodore Simon

Binet a diferencia de Galton, considera que no se puede evaluar la inteligencia midiendo atributos físicos y sugiere que la inteligencia se debe relacionar con tareas que exijan comprensión, capacidad aritmética y dominio del vocabulario, por lo cual trabajo con su ayudante Théodore Simon, en la construcción de otro instrumento que midiera inteligencia. Aunque, no abandona la creencia que la inteligencia es una característica que se puede aislar y medir.

Las ideas de Binet fueron aceptadas, tomadas en cuenta y apoyadas, ya que en 1904 el ministro francés de Instrucción Pública, Joseph Chaumié, creó una comisión interministerial para analizar la situación en los centros escolares. La política educativa de este período se caracterizó por una progresiva secularización de las instituciones y la aplicación del conocimiento científico a la práctica escolar (Mora & Martín, 2007).

Aunque relativamente ajenos al mundo de la política, Binet y Simon encontraron este marco muy favorable para llevar a la práctica sus proyectos. Un punto clave para estos dos investigadores fue formar parte de la comisión interministerial de 1904, en donde se les

encomendó desarrollar un método para separar a los alumnos con dificultades de aprendizaje de los demás niños. La idea era establecer clases especializadas para los niños de entre seis y dieciséis años con déficit mental.

El instrumento elaborado por Binet y Simon (1905), se basa en preguntas que tienen que ver con seguir instrucciones, identificar patrones, nombrar objetos, poner objetos en un orden o secuencia. Lo aplican a niños de 8 años, en escuelas de París. Establecen su propio estándar, considerando que, si el 70% de los niños de 8 años de edad puede pasar la prueba, significa que la prueba representa el nivel de inteligencia de niños de esa edad.

Binet y Simon (1905), conciben el desarrollo intelectual como la adquisición progresiva de mecanismos intelectuales básicos, de tal manera que un niño retrasado es aquel que no tiene adquiridos los mecanismos intelectuales que corresponden a su edad cronológica. El resultado de este trabajo fue la aparición de una medida única, el cociente de inteligencia o CI y las herramientas relacionadas con él se convirtieron en los instrumentos principales para determinar las diferencias intelectuales que existen entre los seres humanos.

Es gracias al trabajo de estos autores el mundo entero se benefició con el diseño del primer test psicométrico de predicción del rendimiento escolar, que fue base para el desarrollo de las sucesivas pruebas de inteligencia, sin embargo en el trabajo de Binet y Simon se observa que, conciben la inteligencia solo como la habilidad de pensar en forma abstracta, sin tomar en cuenta que este tipo de pensamiento es importante en la inteligencia, pero no es el único, dejando así a un lado otros aspectos como el crítico, deductivo y sobre todo el creativo.

Primer Guerra Mundial en el estudio de la inteligencia.

En 1908 se traduce el test de Binet-Simon al inglés; pero no empieza a ser difundido hasta la versión de 1916, conocida como Stanford-Binet, por realizarse la adaptación en la Universidad de Stanford, bajo la dirección de Lewis Terman, quien basó su teoría en diagnosticar a los individuos con aptitudes sobresalientes en aquellos que puntuaban en el percentil 99 de la población en la prueba Standford-Binet, por lo tanto, en términos cuantificables, las palabras “superdotado y talentoso” equivalían, desde su punto de vista, a una puntuación de inteligencia en el test de al menos 140 de CI, esto quiere decir que una persona era etiquetada como superdotada o talentosa, mediante la puntuación de corte de un test de inteligencia.

Esta conceptualización ayudó favorablemente a la detección rápida y temprana de las personas que mostraban habilidades extraordinarias, por consiguiente, la prueba Standford-Binet fue utilizada en la Primera Guerra Mundial para examinar a más de un millón de reclutas americanos, lo cual contribuyó a su difusión y general conocimiento.

La escala de Binet (1905) abrió una tradición de escalas individuales, y es en 1917 justo después de que E.U declarara su entrada a la Primera Guerra mundial que el psicólogo Robert Yerkes organiza comisiones con un grupo de psicólogos con el fin de discutir la aportación que la psicología podría dar a la guerra, este acontecimiento fue un gran impulso ya que es gracias a la necesidad del ejército norteamericano de reclutar rápidamente soldados para la primera guerra mundial que aparecen los test colectivos Alfa y Beta. El test Alfa iba dirigido a la población general y el Beta a personas analfabetas o que no dominaban el inglés. Las pruebas tuvieron mucho éxito y terminada la guerra las empresas y otras instituciones adoptaron el uso de los test para distintos sucesos (Muñiz, 2010). Es gracias al resultado de este test que, en estos años, los investigadores seguían teniendo la

concepción que la inteligencia es innata e insisten que las diferencias raciales en la inteligencia son reales.

Posterior al trabajo de los test Alfa y Beta, en el año 1939 Wechsler diseña la escala Wechsler-Bellevue que evalúa los procesos intelectuales en adolescentes y adultos, la cual presenta como una alternativa a la escala de Stanford-Binet que era poco apropiada para adultos, es desde ese momento que la escala ha pasado por diferentes revisiones (Jiménez, 2005). En el año 1949 se creó una versión infantil de la prueba que se denominó Escala Wechsler de Inteligencia para nivel escolar (WISC) para niños con edades comprendidas entre 6 y 16 años. En 1955, la Escala Wechsler-Bellevue de Inteligencia se reeditó bajo el nombre de Escala Wechsler de Inteligencia para Adultos (WAIS). La estructura general del WISC es similar a la del WAIS, sobre la que se basó, siendo las subpruebas y contenidos similares; lo que varía es el nivel de complejidad. El WISC ha contado con tres revisiones desde su creación: WISC-R (1974), WISC-III (1991) y WISC-IV (2005).

Como consecuencia de su trabajo, David Wechsler es el responsable de uno de los test de inteligencia más conocidos y utilizados en la actualidad. Citando a Wechsler (1975) *“...Aquello que miden las pruebas de inteligencia es algo mucho más importante: La capacidad de un individuo para comprender el mundo a su alrededor y su ingenio para afrontar los desafíos que se le presentan”*, no se puede dejar de reconocer el gran avance que las escalas de este autor brindaron en la medida de la inteligencia en un sentido más funcional. Sin embargo, a pesar de ello, estos test seguían siendo en esencia un conjunto de pruebas de aptitudes intelectuales, más cercanas al concepto académico de inteligencia y con una utilidad relativa para valorar la inteligencia como capacidad de adaptación al entorno.

Robert J. Sternberg

No se puede negar la gran aportación que los test brindaron a la investigación de la inteligencia y al desarrollo de la psicología como ciencia. Sin embargo, a pesar de este hecho, el uso de los test trajo consigo una concepción cuadrada de la inteligencia, reduciéndola solo al criterio del CI. Es entonces cuando en la historia se encuentra una genuina preocupación por el alcance conceptual de la noción de inteligencia. Como se analizará más adelante, durante los años setenta y ochenta, los hallazgos de los estudios transculturales (Berry, 1974, 1986; Cole, 1983) planteaban la necesidad de consensuar una definición de la inteligencia.

Al trasladar las pruebas intelectuales a otras sociedades y culturas, se ponía de manifiesto la estrechez del concepto occidental de inteligencia. Robert J. Sternberg es uno de los teóricos que con mayor dedicación ocupó de este problema. De acuerdo con Martín (2007) la inteligencia es una capacidad adaptativa, su finalidad es posibilitar la adaptación de los organismos a su entorno. En virtud de su inteligencia, las personas serán capaces de afrontar con éxito las situaciones problemáticas que les plantea el medio. Frente a otras definiciones de la inteligencia, las específicamente psicológicas se caracterizan por estar expresadas en términos adaptativos. Así lo manifiesta Sternberg (2003, p. 55) en uno de sus últimos trabajos:

“A pesar de que muchas definiciones de la inteligencia han sido propuestas a lo largo de los años (...), la noción convencional de inteligencia está construida alrededor de una definición vagamente consensuada en términos de adaptación generalizada al entorno. Algunas teorías de la inteligencia extienden esta definición sugiriendo que un factor general de inteligencia, con frecuencia etiquetado como ‘g’, subyace a toda conducta adaptativa (...)”

Dentro del modelo cognitivista, Sternberg (1992) estudió cómo es que se procesa la información cuando se piensa y actúa de manera inteligente, mencionando que, desde la óptica de la inteligencia superior, los componentes cognitivos de la inteligencia o las estrategias utilizadas para resolver un problema como la planificación, la atención, la memoria, la capacidad de análisis y síntesis, la consciencia de las reglas utilizadas y la capacidad de explicarlas, tienen gran importancia. Postuló que los estudiantes con aptitudes sobresalientes poseían estructuras de conocimiento más ricas y más complejas y, lo más importante las habilidades metacognitivas necesarias para continuar construyendo esa estructura de conocimiento.

Como conclusión, la propuesta innovadora de este autor es que, desde su concepción cognitivista el cómo se procesa la información es un punto de suma importancia, más que el resultado puro de un test de inteligencia. El otro punto a destacar la inteligencia como capacidad adaptativa, sin embargo, de acuerdo con Martín (2007), el concepto de adaptación es demasiado genérico, está sujeta a múltiples factores y algunos de ellos no tienen que ver con las capacidades intelectuales.

2.2 Modelos acerca de la inteligencia y la sociedad.

Estos modelos entienden la inteligencia como algo externo a la persona, es decir como un fenómeno cultural o social. Estos enfoques son en su mayoría antropológicos y sociológicos y se centran en determinantes culturales de la inteligencia y en su funcionalidad, más que en su estructura.

Un acontecimiento clave que abrió las puertas al estudio y análisis del estudio de la inteligencia y de las aptitudes sobresalientes fue el lanzamiento del satélite ruso Sputnik en 1957, este fue un hecho histórico importante por la gran repercusión en el tema ya que

dicho lanzamiento hizo pensar a la comunidad científica y social en el gran esfuerzo de investigación invertido por los rusos, y al mismo tiempo, un gran número de críticas comenzaron a caer sobre la educación americana, particularmente, sobre aquella que hasta ahora había ignorado a los alumnos más capaces o con aptitudes sobresalientes (Tourón & Reyero, 2003).

Tannembaum (1993) hace referencia a las secuelas del satélite Sputnik como la movilización total del talento. A partir de entonces, muchas cosas empezaron a cambiar. Comenzaron a ofrecerse cursos de nivel universitario en las escuelas secundarias, empezaron a enseñarse lenguas extranjeras, en las escuelas elementales, se hicieron grandes esfuerzos por identificar a los alumnos que mostraban aptitudes sobresalientes y comenzaron a utilizarse también algunas estrategias concretas como la aceleración o el agrupamiento por capacidad

John W. Berry

Uno de los principales representantes de este modelo es Berry, quien en 1974 propuso el denominado radicalismo cultural al hacer una crítica hacia los teóricos factorialistas de la inteligencia por su concepción de una estructura universal única, derivada de datos obtenidos a través de test mentales clásicos con evidentes connotaciones culturales. Bajo este enfoque Berry (1984) planteó un acercamiento cuyo objetivo fue esclarecer el concepto de competencia cognitiva para cada cultura, dado que las características propias de cada marco ecológico y cultural potenciarán el desarrollo de aquellas capacidades necesarias y centrales para un correcto desenvolvimiento en la vida cotidiana, imposibilitando, por otra parte, la existencia de un concepto vinculado a algún tipo de inteligencia universal.

De acuerdo con Berry (1981) el estudio de las capacidades mentales desde esta perspectiva, asume tres presupuestos básicos: 1) los procesos psicológicos básicos son características universales de los organismos humanos, 2) el desarrollo es contemplado como un proceso de adaptación individual a contextos cambiantes y 3) la cultura es concebida, en un sentido amplio, como una adaptación colectiva de las poblaciones a sus entornos.

Se observa que las investigaciones de Berry sobre estilos cognitivos en contextos culturales distintos sugieren, claramente, que dichos estilos pueden ser influenciados por los patrones socioculturales prevalentes en el entorno. Sin embargo, por otro lado, este acercamiento radical plantea algunos interrogantes importantes; a juicio de Sternberg (1990), por ejemplo, es difícil controlar cuidadosamente todas aquellas variables potencialmente intervinientes sobre el contexto, de forma que puedan aislarse correctamente variables causales, de aquellas que son meros correlatos.

Michael Cole.

Las teorías contextualistas de la inteligencia, en sus manifestaciones más extremas, como la de Berry, por ejemplo, consideran la facultad intelectual como algo externo al individuo. La inteligencia deja de ser un elemento interno para convertirse en un fenómeno de naturaleza social o cultural, en un producto de la cultura, quedando el concepto de inteligencia desprovisto de toda entidad psicológica (Berry, 1981). Así mismo, dentro de este modelo se encuentran posiciones más moderadas, cercanas al enfoque interactivo persona-sociedad, en donde se reconoce la influencia recíproca entre el contexto y la persona en la configuración de la inteligencia (Cole, 1985, 1992).

El enfoque de este autor representa una alternativa a la investigación experimental de las relaciones entre cognición y cultura. Las investigaciones de Cole giran en torno a la construcción de la mente y las capacidades cognitivas a partir de la interacción entre el individuo y la cultura. De acuerdo con Cole (1992), “las diferencias culturales en la cognición residen más en las situaciones a las cuales se aplican determinados procesos cognitivos, que en la existencia de un proceso en un grupo cultural y su ausencia en otro”. Esto quiere decir que, cuanto más familiares y culturalmente relevantes resulten las situaciones para estimar las capacidades cognitivas de un determinado grupo, más probable será que sus miembros exhiban una mejor competencia (Martín, 2007).

2.3 Modelos basados en la relación entre la persona y la sociedad.

Desde la perspectiva de estos modelos, la inteligencia es consecuencia de la interacción entre el medio interno del individuo (mente) y el medio externo del mismo (sociedad), por lo tanto, la experiencia juega un papel muy importante en el desarrollo de las capacidades del individuo ya que media entre el mundo interno y externo (tradición evolutiva). Los modelos interactivos y experienciales se basan en los cambios que la naturaleza de la inteligencia presenta a lo largo del ciclo vital de la persona.

Vygotsky

Haciendo una revisión histórica se puede observar que el escenario psicológico de este período estaba dominado por el conductismo de Pavlov (1849-1936) y Watson (1878-1958), por un lado, y por la psicología de la Gestalt de Wertheimer (1880-1943), Köhler (1887-1967) y Koffka (1886- 1941), por otro. Esta etapa coincide además con la proliferación de los test de inteligencia en Estados Unidos y Europa, por lo que en este panorama la obra de Vygotsky , desarrollada en la Unión Soviética postrevolucionaria, no

puede encajar con ninguna de estas tendencias, ya que los principales intereses de este autor giraban en torno a la conciencia y el lenguaje; la conciencia entendida como fenómeno mediado por leyes histórico-culturales y el lenguaje como elemento social, producto de la interacción entre la persona y su entorno (Martín, 2007).

Es necesario recordar que: a) el cerebro no es un mero soporte de las funciones psicológicas superiores, sino parte de su constitución; b) el surgimiento de las funciones superiores no elimina las elementales; lo que si ocurre es la superación de las elementales por las superiores, sin dejar de existir las elementales; c) Vygotsky considera que el modo de funcionamiento del cerebro se amolda, a lo largo de la historia de la especie (base filogénica) y del desarrollo individual (base ontogénica), como producto de la interacción con el medio físico y social (base sociogénica).

Según Vygotsky, el desarrollo mental está marcado por la interiorización de las funciones psicológicas. Esa interiorización no es simplemente la transferencia de una actividad externa para un plan interno, sin embargo, es el proceso en lo cual ese interno es formado. La perspectiva de Vygotsky explica los procesos sociales que influyen en la adquisición de las habilidades intelectuales, por lo que, desde su perspectiva, lo que nosotros interiorizamos son los modos históricos y culturalmente organizados de operar con las informaciones del medio.

Jean Piaget

Al igual que Vygotsky, Piaget fue uno de los principales exponentes de los modelos basados en la relación entre persona y sociedad. Este autor se enfocó en los cambios cualitativos que tienen lugar en el desarrollo cognitivo de una persona desde el nacimiento hasta su madurez, desde su punto de vista los niños construyen activamente el

conocimiento. Para Piaget (1986) el conocimiento es entendido como construcción, no constituye una copia de la realidad, sin embargo, conocer el objeto es transformarlo en función de los esquemas del organismo. Esto quiere decir que la persona que intenta conocer la realidad no la copia, sino que selecciona la información, la interpreta y la organiza partiendo de su propio esquema cognitivo.

En concreto, Piaget explica como el niño interpreta el mundo a lo largo de su desarrollo en edades diversas. De acuerdo con Rivero (2011), contrariamente a los modelos que solo consideran la inteligencia en función de la persona, este autor plantea que los esquemas y estructuras a través de las cuales la persona interactúa con el medio no son algo prefigurado, sino una construcción que se realiza a lo largo del proceso de desarrollo. La estructura cognitiva no le es dada al niño, no forma parte de su bagaje innato, sino que es el resultado de un proceso de construcción ontogenético.

3. Modelos teóricos

En este capítulo se revisan los principales modelos que han atendido el tema de las personas con aptitudes sobresalientes, en dichos modelos se encuentra una gran diversidad de diferentes perspectivas, y, por lo tanto, distintas explicaciones sobre el origen, identificación y atención.

El análisis de estos paradigmas parte de los más tradicionales como los modelos basados en las capacidades y rendimiento, hasta aquellas propuestas más actuales como las cognitivas y las socioculturales.

3.1 Basados en las capacidades

Históricamente los modelos basados en las capacidades han sido los pioneros en el estudio de las personas que mostraban habilidades sobresalientes y son reconocidos por poner

especial importancia en el papel que jugaban las facultades intelectuales en la definición e identificación de los alumnos con aptitudes sobresalientes. De acuerdo con Pérez, Gonzáles y Díaz (2005) la excepcionalidad es abordada como la manifestación de un alto grado de talento que difieren en el nivel, factor, entre otros. Dichos modelos 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 con habilidades sobresalientes (Peñas, 2008).

Terman.

El interés de Terman y su grupo de investigación de la Universidad de Stanford se enfocó en estudios longitudinales con alumnos que mostraban aptitudes sobresalientes, evaluaron a estudiantes de las escuelas de California y reunieron una muestra de 1500 niños y niñas con un CI superior a 140 según la escala de inteligencia Stanford-Binet, como consecuencia fijaron este puntaje como criterio para la identificación de los niños con aptitudes sobresalientes, por tanto, su criterio de diagnóstico se ceñía estrictamente a la inteligencia psicométrica.

Terman y Oden (1947, 1959) hicieron un seguimiento de la vida de estos alumnos a lo largo de los años, uno de los aspectos más destacables de su investigación fue el alto porcentaje de participantes que se mantuvieron a lo largo de los años, el cual fue más de un 90% de la muestra inicial. Como conclusiones más significativas, este estudio aportó una gran cantidad de información sobre cómo aquellos niños, precozmente inteligentes, llegaban a ser eminencias; sobre cómo sus padres influían en sus intereses, sus elecciones, y en su estabilidad emocional; y sobre cómo una educación enriquecida y acelerada lograba un gran rendimiento (García, 2007).

Aunque Terman 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. Dicha consideración se acerca a las concepciones de sobredotación más admitidas actualmente, pues, aunque la inteligencia influye de forma notable en la posibilidad de obtener rendimientos excepcionales, se ha demostrado que existen múltiples factores de orden no intelectual que van a actuar como mediadores que facilitan y promueven el éxito académico y profesional o, por el contrario, como agentes que lo dificultan (Peñas, 2008).

Leta Hollingworth

Históricamente hablando, influenciados principalmente por las ideas de Binet y Terman, durante las décadas de los 20 y 40, pocos autores se preocuparon de las necesidades sociales y emocionales del alumno con alta capacidad intelectual, salvo raras excepciones como es el caso de Leta Hollingworth, pionera en la investigación del ajuste emocional en los alumnos con aptitudes sobresalientes, propuso alternativas enfocadas en la atención de estos alumnos, entre ellas cabe resaltar su defensa de la educación emocional en los estudiantes superdotados (López, 2003).

En 1922 comenzó un estudio longitudinal con 50 niños con un CI de más de 155 puntos y, posteriormente, abordó otro estudio longitudinal sobre niños excepcionalmente dotados que se prolongó más allá de 12 años. Los principales resultados de este estudio fueron publicados postmortem en 1942 por su marido; la obra se puede encontrar bajo el título “Children Above 180 IQ Stanford-Binet: Origin and Development”. Sus hallazgos pusieron de manifiesto que los niños sufrieron problemas de ajuste debido a la falta de

desafío intelectual y a la ineptitud del trato adulto. De sus investigaciones concluyó que los niños con un CI de 130-160, tienen un grado óptimo de capacidad que les permite su adaptación a la escuela y a la sociedad, también observó que los niños con un CI superior a 160 jugaban menos con otros niños.

De acuerdo con Zúñiga (2006), Hollingworth fue la primera asesora de los estudiantes con aptitudes sobresalientes en USA, estudió en la práctica a este grupos de alumnos, ella dio el primer curso de psicología del superdotado en el Colegio de Maestros de la Universidad de Columbia, y en 1926 escribió un libro muy importante llamado “Gifted children: Their nature and nurture”, obra en donde define a los alumnos con aptitudes sobresalientes como “Aquellos alumnos que puntúan muy por encima de la media en escalas de medida de talentos especiales”, la concepción de aptitudes sobresalientes de Hollingworth se relaciona directamente con la inteligencia y un elevado CI, asimismo la autora plantea que un niño puede, sin embargo, ser mucho más excelente en algunas capacidades que en otras, capacidades que denominó “talentos especiales”, sugirió que un niño con aptitudes sobresalientes puede estar a un nivel determinado en alguno de esos talentos, que pueden ser independientes de la inteligencia general. Los principales talentos enumerados por esta autora fueron; talento musical, para el dibujo, para la aritmética y para la mecánica.

A pesar de que Hollingworth considero otros aspectos en la vida de los alumnos con aptitudes sobresalientes como; el ajuste emocional, necesidades sociales, emocionales y el trato adulto hacia el estudiante, la investigadora continuó conceptualizando e identificando a los alumnos que poseían aptitudes sobresalientes exclusivamente mediante el criterio clásico de los test de inteligencia.

Como conclusión, entre las ventajas de este modelo se pueden puntuar la estabilidad en el tiempo y el temprano diagnóstico en los niños, lo cual favorece la intervención, sin embargo, por otro lado, se encuentra como inconveniente la consideración de la excepcionalidad como una característica personal de origen innato.

3.2. Basados en el rendimiento

De acuerdo con Torrego (2011) estos modelos parten del supuesto que, la inteligencia general es una condición necesaria que se observa en las personas con aptitudes sobresalientes, sin embargo, no creen que sea una condición suficiente. Estos exigen la demostración de las características y capacidades, eligiendo el rendimiento como criterio de validez, Por tanto, cada uno de ellos pondrá énfasis en una serie de características que tendrán una importante influencia en el logro de rendimientos superiores.

Modelo de los tres anillos de Renzulli

La teoría de Renzulli de los tres anillos, de 1978, establece tres variables complejas, que pueden aparecer más o menos relacionadas: la inteligencia como capacidad intelectual superior a la media, la creatividad y el compromiso o motivación con la tarea. Según el autor, la inteligencia por sí misma es un factor múltiple y no unitario, por lo que no es suficiente para explicar las altas capacidades. De acuerdo con Torrego (2011), desde esta perspectiva, en la teoría de los tres anillos, los alumnos con altas capacidades se caracterizan porque poseen y/o desarrollan un conjunto de características que son capaces de aplicar con éxito a distintos ámbitos de la vida. La persona talentosa, sin embargo, mostraría un potencial considerable en alguna de las variables de forma independiente y no una combinación de las tres.

Dado que este Renzulli (1978) plantea que el CI no puede explicar como único factor el complejo mundo en el que se encuentran inmersas las personas con aptitudes sobresalientes, propuso su modelo de los tres anillos, en el que se destacan tres categorías que se señalan a continuación:

- **Habilidades superiores a la media:** Capacidad para procesar información, para integrar y recuperar selectivamente la información que permite ejecutar las respuestas adaptativas y apropiadas frente a situaciones nuevas, y la capacidad para elaborar el pensamiento abstracto que hace referencia a todas aquellas capacidades que son medidas por los test de inteligencia: razonamiento verbal y numérico, relaciones espaciales, memoria y fluencia verbal. Así mismo estas habilidades pueden entenderse como aptitudes específicas que consisten en la capacidad para adquirir conocimiento o para rendir en una o más actividades en un ámbito específico y dentro de un rango restringido, como las aptitudes matemática, musicales o artísticas.
- **Compromiso con la tarea:** Motivación referida a la energía concentrada sobre un problema, tarea particular, o área específica de rendimiento. Uno de los puntos clave que caracteriza el trabajo de las personas con aptitudes sobresalientes es su capacidad para involucrarse plenamente en un problema o centrarse en un área de estudio durante un extenso período de tiempo.
- **Creatividad:** En este criterio se señala la fluencia, flexibilidad y originalidad de pensamiento; la apertura a la receptividad a la experiencia novedosa; la curiosidad y actividad especulativa, así como la sensibilidad hacia el detalle, las características estéticas de las cosas y de las ideas.

En conclusión, este modelo se enriquece la descripción de las características de las personas con aptitudes sobresalientes, sin embargo, a pesar de ello, las medidas continúan definiéndose cuantitativamente desde escalas que se construyen sobre la base de criterios comparativos y relativos a una población, por ejemplo, la capacidad intelectual superior a la media; alto grado de motivación y dedicación y creatividad elevada. Desde esta perspectiva, cuando se afirma que un alumno posee habilidades sobresalientes se hace referencia a que posee un nivel de rendimiento intelectual general o habilidades específicas excepcionales, tomando como punto de referencia al resto de los alumnos que no están incluido en la misma situación social de desarrollo que el alumno que está siendo evaluado (Pérez, Gonzáles & Díaz, 2005).

John F. Feldhusen

Después del trabajo de Renzulli, la idea de las aptitudes sobresalientes como un rasgo simple, innato, no cambiante, cambio por una noción multidimensional y sujeta a desarrollo y cambio. El foco de atención dio un cambio, según Treffinger y Feldhusen (1996), a las aptitudes específicas y capacidades que surgen en áreas particulares del talento. De acuerdo con estos autores, es mucho más valioso y útil reconocer los puntos fuertes de un talento específico ya sea este manifiesto o emergente, que simplemente afirmar que un alumno presenta aptitudes sobresalientes.

Feldhusen (1992) distingue entre las aptitudes sobresalientes entendidas como un “conjunto de inteligencia(s), aptitudes, talentos, estrategias, motivaciones y creatividad, que conducen a la persona a un rendimiento productivo en áreas, ámbitos y disciplinas valoradas en ese momento por la cultura”, y el talento entendido como “conjunto de aptitudes o inteligencias, estrategias de aprendizaje y disposiciones del conocimiento y

motivaciones que predisponen a la persona al éxito en una ocupación, vocación, profesión, arte o negocio”.

Lamentablemente, estas dos definiciones se superponen tanto que llegan a ser casi sinónimas, por lo que esta distinción no llega a ser clara desde la concepción de este autor (Reyero y Tourón, 2003). Sin embargo, en un intento por distinguir estos dos conceptos, de acuerdo con Tourón (2004) las aptitudes sobresalientes se podrían definir como la capacidad intelectual general y unitaria subyacente, y el talento como rendimiento superior o aptitud especializada en determinadas áreas de la competencia humana. Por lo tanto, el talento, sugiere un punto de vista más analítico, dinámico y diverso de las capacidades humanas, que pueden ser cultivadas, y de las aptitudes que son sensibles al desarrollo, mientras que el termino superdotado, por el contrario, implica un concepto estático y fijo (Feldhusen, 1992).

Desde la posición de Feldhusen (1992), las aptitudes sobresalientes constituyen una combinación de cuatro componentes: a) capacidad intelectual general por encima de la media, b) autoconcepto positivo, entendido como la percepción de una buena competencia para conseguir aquello que el individuo se propone, así como una alta autoeficacia, c) motivación hacia el aprendizaje, d) Talento personal específico o aptitud.

No obstante, a pesar de los intentos por diferenciar ambos términos, se puede concluir que Feldhusen definió las aptitudes sobresalientes como un complejo de talentos. Lo cual pone en manifiesto que empleó los términos de aptitudes sobresalientes y talento como sinónimos, ya que los talentos constituyen los elementos de las aptitudes sobresalientes.

Modelo diferencial de superdotación y talento.

En su “Modelo Diferencial de Superdotación y Talento” de Gagné (1985) señala que la superdotación es una capacidad natural o aptitud, mientras que el talento es un conjunto de capacidades desarrolladas, es decir, de destrezas.

Desde la perspectiva de Gagné (1991) el rendimiento excepcional o la excelencia es el producto de la relación entre diversos factores, entre los cuales el ambiente y los diferentes contextos en los que el alumno está inmerso, como el familiar y el escolar juegan un papel muy importante en el desarrollo del talento. Definió las aptitudes sobresalientes como el potencial o competencia por encima de la media que se da en los niños, mientras que el talento sería la realización o el desempeño superior, que se encuentra ya en los adultos que han desarrollado plenamente su potencial.

En términos generales, Gagné propuso una definición multifacética y multirasgo de las habilidades excepcionales, así mismo puso en debate la restricción que se había hecho hasta el momento de las aptitudes sobresalientes a solo capacidades cognitivas, puesto que en la concepción de aptitudes sobresalientes se deben tener en cuenta otras formas de capacidades naturales más allá de la inteligencia. Si la superdotación intelectual no solo es más que una forma de superdotación, el concepto general debe definirse de tal modo que incluya todas las manifestaciones de la superdotación en todos los dominios del comportamiento humano. Una reducción de la superdotación a la inteligencia superior es lo mismo que una reducción de las capacidades humanas al dominio cognitivo (Tourón, 2004).

Para finalizar, los modelos basados en el rendimiento presuponen la existencia de un determinado nivel de capacidad o de talento como condición necesaria, pero no del todo

suficiente para un alto rendimiento, entonces las aptitudes sobresalientes serían un perfil de características que se convierten en conductas de alto rendimiento. La principal ventaja de este modelo es que en el proceso de identificación se evita la cuestión esencialmente sin solución de si un alumno tiene o no aptitudes sobresalientes, de este modo, la atención se centra en el aporte de oportunidades y creación de situaciones en las que los alumnos puedan mostrar comportamientos y realizaciones excepcionales (Renzulli, 1994). Además, este modelo comienza a considerar factores diferentes a los intelectuales como la creatividad y la motivación, sin embargo, deja de lado aspectos sociales.

3.3 Cognitivos

Este modelo hace hincapié en los procesos de orden superior y en las fases del procesamiento de la información más que en el producto de excepcionalidad intelectual y en el empleo del término. Su atención está puesta en la elaboración de modelos y en el análisis de tareas, subraya la importancia de identificar los procesos y estrategias cognitivas que intervienen en la producción de rendimientos superiores.

Teoría pentagonal

Robert Sternberg formuló una teoría sobre las aptitudes sobresalientes, teniendo en cuenta su concepción de la inteligencia y relacionándola con la teoría de los tres anillos de Renzulli, dando, así como resultado su llamada teoría pentagonal de la superdotación (García, 2007). Según este autor, el contexto de desarrollo explica la cantidad de la varianza en las aptitudes sobresalientes, de manera que según el contexto cultural un sujeto puede ser considerado o no como excepcional. La teoría pentagonal, considera la existencia implícita de cinco criterios necesarios y suficientes para considerar que un alumno posee habilidades sobresalientes, los cuales se mencionan a continuación (Sternberg, 1993):

1. Criterio de excelencia: el alumno sobresaliente es superior a sus iguales y es percibido siempre como abundante en algo.
2. Criterio de validez: esa superioridad debe ser valiosa para sí y para los demás.
3. Criterio de infrecuencia: la superioridad demostrada debe hacerle diferente a los demás.
4. Criterio de productividad: el estudiante con habilidades sobresalientes debe ser capaz de producir algo en alguna área de dominio.
5. Criterio de demostrabilidad: su superioridad debe ser demostrable prácticamente, mediante algún sistema de medida.

Sternberg (2005) en uno de sus últimos trabajos sobre el tema, introduce el modelo WICS como base para identificar a los alumnos con habilidades sobresalientes:

- W de Wisdom: sabiduría, que significa el atributo de más alto nivel de excelencia. Esto es ser capaz de aplicar la inteligencia y creatividad para tener un buen balance emocional; intrapersonal, interpersonal y extrapersonal. Es utilizar la inteligencia en la práctica para realizar lo mejor para nosotros y los otros.
- I de inteligencia, entendida como la capacidad de aprendizaje y adaptación.
- S de Síntesis: la unión de todos los factores, la capacidad para reunir todas las variables en una sola respuesta.
- C de Creatividad como una actitud de vida: la aplicación de la inteligencia para generar ideas nuevas, distintas y personales que respondan de modo coherente a la demanda.

A modo de conclusión, se observa que una de las ventajas más importantes del modelo

cognitivo es la posibilidad de analizar cuantitativa y cualitativamente las peculiaridades propias del funcionamiento intelectual de los estudiantes con habilidades sobresalientes, mientras que otros modelos como los basados en capacidades, en el rendimiento y los modelos socioculturales no se esfuerzan por explicar las características específicas de este grupo de alumnos, tanto a nivel de procesamiento como de elaboración de la información. Por tanto, el trabajo y estudio que se deriva de los modelos cognitivos favorece no sólo el diagnóstico e identificación de los alumnos con aptitudes sobresalientes sino también la implantación de las medidas educativas más oportunas para hacer frente a sus características y necesidades.

3.4 Socioculturales

Este modelo enfatiza la importancia de los factores contextuales, sociales y culturales a la hora de determinar que tanto un producto puede ser considerado valioso y, por tanto, digno de un talento especial, en otras palabras, pretende destacar que una persona que muestra aptitudes sobresalientes es un producto de la sociedad en que vive, haciendo especial hincapié en el papel del contexto familiar y social en la potenciación o inhibición de ciertas conductas y habilidades.

Modelo de estrella

Como se ha revisado en el presente trabajo, las primeras definiciones acerca de las aptitudes sobresalientes que aparecen en la literatura no incluyen factores culturales. Sin embargo, en la década de los ochenta, surgieron nuevas concepciones con respecto al tema, modelos más amplios que permitieron introducir los factores sociales. Entre estas nuevas concepciones cabe resaltar el modelo propuesto por Tannenbaum Modelo de Estrella o Modelo Psicosocial, este modelo de 1986, que posteriormente el propio autor revisó y

complemento en 1997, en el cual considera que el rendimiento superior resulta de cinco factores determinantes:

1. Capacidad general, considerada como factor g: Hace referencia a la capacidad intelectual, influida por la herencia genética, la cual es susceptible de ser medida a través de los test de inteligencia tradicionales.
2. Aptitudes específicas excepcionales: Hace referencia a un dominio específico del conocimiento humano.
3. Factores no intelectuales como motivación y autoconcepto: Este autor sitúa la motivación y el autoconcepto, pues los considera de especial relevancia en el ámbito de las habilidades excepcionales (Peñas, 2008). Afirma que cuando se aborda el tema de los rasgos de personalidad y su relación con las aptitudes sobresalientes es difícil delimitar qué factores o rasgos de personalidad son los causantes o consecuencia del alcance del éxito.
4. Contextos familiares y escolares estimulantes e influyentes: Las aptitudes sobresalientes requieren de un ambiente enriquecedor que promueva su maduración y desarrollo, ya que el potencial humano encuentra obstáculos para desarrollarse en un ambiente cultural pobre y árido, esto desde el punto de vista de las oportunidades de aprendizaje.
5. Factor de suerte: Serie de circunstancias que tienen lugar a lo largo de la vida del individuo y que parecen no ser controladas por la persona. Estas circunstancias se encuentran vinculadas a las experiencias y vivencias de cada persona a lo largo de su vida.

En este modelo no basta con la aparición de uno o varios de los componentes, sino que, se necesita la interacción de todos y cada uno de ellos, lo que se conoce como

coalescencia (Peñas, 2008). Sin embargo, según Tannenbaum (1997), no es necesario que todos estén presentes en la misma medida, es solo necesario un nivel mínimo de cada uno de ellos.

Este modelo incluye los elementos psicosociales necesarios para el desarrollo de las aptitudes sobresalientes, se puede concluir que este autor considera el rendimiento excepcional como producto de la relación entre diversos factores, entre los cuales el ambiente y los diferentes contextos en los que el alumno está inmerso como el familiar y el escolar, juegan un papel muy importante en el desarrollo del talento (López, 2003).

Modelo tríadico de la superdotación

Mönks dio revisión a la teoría de los tres anillos de Renzulli desde una perspectiva social y cultural, reconociendo que el modelo de dicho autor amplía y corrige errores frente a los propuestos anteriormente, sin embargo, por otro lado, Mönks señala la deficiencia que presenta respecto a los procesos de socialización, aspecto esencial para el desarrollo de todos los alumnos, sobre todo durante la adolescencia (Morales, 2008).

Es así como nace el modelo de la interdependencia triádica, en el cual Mönks (1992) considera las habilidades sobresalientes como un fenómeno dinámico resultante de la interacción del individuo y de su entorno. Desde esta propuesta las aptitudes sobresalientes se explican teniendo en cuenta seis variables, tres ambientales como la escuela, pares y familia, mientras las tres variables restantes son de la personalidad; 1) motivación, la cual implica el compromiso con la tarea, asumir riesgos, tener perspectiva del futuro, planificar y anticipar; 2) creatividad que hace referencia a apertura y receptividad a la experiencia novedosa, con fluencia, flexibilidad y originalidad de

pensamiento; y 3) alta capacidad intelectual, que se refiere a las personas que pertenecen al rango 5- 10% superior.

Al considerar la tríada ambiental se pone énfasis en que cada persona necesita de modelos significativos como agentes de su desarrollo. La figura social es un factor crucial en el desarrollo de las personas muy capaces, por ejemplo, en el caso de la escuela, el profesor tendría que ser capaz de brindar la ayuda y oportunidades necesarias que permitan al alumno incrementar su interés por el aprendizaje, mientras que la familia como núcleo fundamental en el desarrollo del alumno tendrá que ofrecer las bases necesarias para fomentar en él su independencia, autoconfianza y responsabilidad (Tourón, Peralta & Repáraz, 1998), la esfera familiar es indispensable para este trabajo de investigación, el cual se expone a continuación.

4. Familia y aptitudes sobresalientes.

En el capítulo anterior se observa que los modelos socioculturales incluyen como factores importantes en el desarrollo de las aptitudes sobresalientes a la sociedad, escuela, compañeros y sobre todo a la familia. La Secretaría de Educación Pública (2011) apunta que los alumnos con aptitudes sobresalientes necesitan contar con las condiciones socio-ambientales adecuadas para desarrollar al máximo su potencial, lo cual involucra instituciones como la sociedad, escuela y en especial a la familia.

Partiendo del supuesto anterior, es indispensable tomar en cuenta que la familia es uno de los contextos de desarrollo humano más importantes y cruciales para cada uno de los miembros que la componen, juega un papel extraordinariamente significativo en la conformación de las características psicológicas de los hijos, tanto en lo que se refiere a la

personalidad como en lo relativo a sus capacidades y aptitudes (López, 2003), es por este motivo que, en este capítulo se realizará primero un análisis documental sobre el concepto de familia y el funcionamiento familiar, para después profundizar en las características de cada uno de los miembros de la familia.

La familia y funcionamiento familiar

La familia ha sido considerada tradicionalmente como la más universal de las instituciones sociales y la fuente de las primeras y más poderosas influencias a las que una persona está sometida. Esta institución tiene múltiples funciones en la vida de un individuo aparte de sus funciones biológicas, como son el procrear hijos y criarlos, en la familia humana el papel fundamental de los padres no consiste sólo en asegurar la supervivencia de los hijos, existe además una intencionalidad educativa en los padres, esto quiere decir que la familia juega un papel extraordinariamente importante en la adquisición de aprendizajes básicos, propiciar el desarrollo de la personalidad y normas sociales de los hijos (López, 2003).

Por su parte, Zavala (2001) define a la familia como el conjunto de personas que viven juntas, relacionadas unas con otras, que comparten sentimientos, responsabilidades, informaciones, costumbres, valores, mitos y creencias. Cada miembro asume roles que permiten el mantenimiento del equilibrio familiar. Es una unidad activa, flexible y creadora; una institución que resiste y actúa cuando lo considera necesario. Siguiendo esta línea Lewis y Feiring (1998), describen las funciones más importantes de la familia como protección de peligros y daños, cuidado que gira en torno a las necesidades biológicas, amor y seguridad emocional, juego, exploración y control social a través del aprendizaje de normas sociales. Se puede afirmar que cualquiera que sea el punto de vista que se tenga en

relación con la familia y su papel en la educación de los hijos, se vienen a coincidir en que es el contexto más importante para el desarrollo humano.

Existe otro punto de vista más integrador en el estudio de la familia; el enfoque sistémico. Para comprender su planteamiento, es necesario hablar sobre dos influencias importantes; la Teoría General de Sistemas (TGS) creada por Bertalanffy (1968) y el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1974).

En primer lugar la TGS surgió con el objetivo de dar explicación a los principios sobre la organización de los fenómenos naturales y en la actualidad sigue siendo vigente al conocimiento de muchas otras realidades, tanto naturales como ecológicas, medioambientales, sociales, pedagógicas, psicológicas e incluso tecnológicas, habiéndose convertido en el modelo predominante en los estudios de familia (Campanini & Luppi, 1996; Castillejo & Colom, 1987; Cusinato, 1992; Gimeno, 1999; Minuchín, 1986; Rodrigo & Palacios, 1998), los trabajos iniciales que surgen en terapia familiar fueron encabezados por las Escuelas de Palo Alto y Milán, las cuales basan sus principios en la TGS, posteriormente el modelo evoluciona contrastando sus resultados con la experiencia clínica y con la investigación empírica de laboratorio, al tiempo que incorpora elementos de otras teorías psicológicas como el Constructivismo, la Gestalt, el Psicoanálisis, el modelo Cognitivo-Comportamental, la teoría de Aprendizaje Social o la Psicología del Desarrollo (Espinal, Gimeno & Gonzales, 2006) esta conjunción deja de manifiesto su perspectiva holística, integradora y flexible del modelo.

Como segunda influencia se encuentra el Modelo Ecológico, en el que Bronfenbrenner (1987) toma en consideración una cuestión esencial en la biología en la que el proceso de desarrollo del ser humano, al igual que ocurre en cualquier otro organismo vivo, se enmarca en una serie de sistemas relacionados unos con otros, que son distintos

escenarios de interacción con el ambiente. Este autor señala que se debe de concebir a la persona no sólo como un ente sobre el que repercute el ambiente, sino como una entidad en desarrollo y dinámica, que va implicándose progresivamente en el ambiente y por ello influyendo también e incluso reestructurando el medio en el que vive, por lo que se requiere de una acomodación mutua entre el ambiente y la persona ya que la interacción entre ambos es bidireccional, caracterizada por su reciprocidad.

Para este autor el ambiente, es en sí mismo complejo ya que se extiende más allá del entorno inmediato para abarcar las interconexiones entre distintos entornos y la influencias que sobre ellos se ejercen desde entornos más amplios, esto quiere decir que, el ambiente ecológico es disposición seriada de estructuras concéntricas, en la que cada una está contenida en la cuatro niveles o sistemas que operarían en concierto para afectar directa e indirectamente sobre el desarrollo de una persona desde la niñez (Bronfenbrenner, 1979):

- 1) **Microsistema:** Corresponde al patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado en el que participa.
- 2) **Mesosistema:** comprende las interrelaciones de dos o más entornos (microsistemas) en los que la persona en desarrollo participa (por ejemplo, para un niño, las relaciones entre el hogar, la escuela y el grupo de pares del barrio; para un adulto, entre la familia, el trabajo y la vida social).
- 3) **Exosistema:** se refiere a los propios entornos (uno o más) en los que la persona en desarrollo no está incluida directamente, pero en los que se producen hechos que afectan a lo que ocurre en los entornos en los que la persona si está incluida (para el niño, podría ser el lugar de trabajo de los padres, la clase del

hermano mayor, el círculo de amigos de los padres, las propuestas del Consejo Escolar, etc.).

4) **Macrosistema:** se refiere a los marcos culturales o ideológicos que afectan o pueden afectar transversalmente a los sistemas de menor orden (micro, meso y exo) y que les confiere a estos una cierta uniformidad, en forma y contenido, y a la vez una cierta diferencia con respecto a otros entornos influidos por otros marcos culturales o ideológicos diferentes.

Bronfenbrenner (1978) define el desarrollo como un cambio perdurable en el modo en el que la persona percibe el ambiente que le rodea y en el modo en que se relaciona con él. Desde el modelo ecológico la evolución del niño se entiende como un proceso de diferenciación progresiva de las actividades que éste realiza, de su rol y de las interacciones que mantiene con el ambiente, resalta la importancia de las interacciones y transacciones que se establecen entre el niño y los elementos de su entorno, empezando por los padres y los iguales (García, 2001). Las relaciones entre el niño y sus padres se entienden como un factor central para el desarrollo del pequeño.

Desde esta perspectiva sistémica se considera que, aunque se integre en una estructura más amplia, la familia se define como un sistema, es decir como un conjunto organizado e interdependiente de personas en constante interacción, que se regula por unas reglas y por funciones dinámicas que existen entre sí y con el exterior (Andolfi, 1993; Minuchín, 1986; Rodrigo & Palacios, 1998). Se puede observar que, en esta definición se consideran varios aspectos fundamentales de la teoría de sistemas y el modelo ecológico; en primer lugar, aprecia a la familia como sistema total configurado por subsistemas, en segundo lugar, se le observa como un sistema abierto que se autorregula por reglas de

interacción y, finalmente como sistema en constante transformación e interacción con otros sistemas.

En concreto se puede decir que, la familia como sus miembros son en sí mismos un todo y simultáneamente son una parte de un todo supraordinal, esto quiere decir que, parte y el todo se contienen recíprocamente en un proceso continuo de comunicación e interrelación, a este proceso dinámico se le llama funcionamiento familiar el cual influye en las relaciones interpersonales de la familia (Anderson & Sabatelli, 2002), además, el funcionamiento del grupo familiar permite determinar la salud emocional de los miembros que la componen, indicando que los hogares con niveles altos de funcionalidad sus miembros logran metas familiares y son capaces de superar la adversidad, el estrés y los retos (Atri & Zetune, 2006; Walsh, 2004).

Otros autores como McGoldrick y Carter (2003) consideran que, al hablar de funcionamiento familiar se deben tomar en cuenta conceptos como movimiento y cambio en la familia, ya que esto significa que el funcionamiento comprende precisamente, la capacidad de los integrantes de la familia para realizar las modificaciones y ajustes pertinentes a sus modos de relación conforme sus necesidades internas y externas. Lo cual quiere decir que, el funcionamiento familiar implica la participación del individuo, la familia y la cultura en la que se desarrollan.

De acuerdo con García-Méndez, Rivera, Reyes-Lagunes y Díaz-Loving (2006) el funcionamiento familiar es el conjunto de patrones de relación que se dan entre los integrantes de la familia a lo largo de su ciclo de vida, patrones que desempeñan a través de los roles establecidos y con la influencia de los ambientes sociales en los que se desenvuelven. Al respecto, estos autores mencionan que el funcionamiento familiar es un continuo en el que intervienen aspectos positivos y negativos, en los cuales interactúan; la

comunicación, la expresión de sentimientos, los principios éticos, la convivencia, la integración familiar, los límites y reglas como elementos que facilitan las relaciones familiares. Se puede resaltar que en dicha definición se identifica al funcionamiento familiar desde la perspectiva sistémica, en donde cada uno de los participantes cumple un rol preestablecido para interactuar dentro del sistema familiar, tomando en cuenta los aspectos sociales en los que se envuelve la familia.

Siguiendo esta línea, García-Méndez (2007) define el funcionamiento familiar como el proceso a través del cual participa el individuo, la familia y la cultura, conlleva la capacidad de cambio que engloba la regulación de una compleja gama de dimensiones como lo son la afectiva, estructural, de control, cognoscitivas y de relaciones sociales, y al mismo tiempo al estar relacionadas unas con otras pueden modificarse entre sí, esto quiere decir que además de tomar en cuenta los procesos culturales también es necesario atender al desarrollo formativo e interpersonal que tienen lugar en el hogar, así como las características de cada uno de los integrantes que conforman la familia. Además, la familia es considerada como uno de los componentes más críticos en el desarrollo del talento, habilidad y logros de las personas con altas capacidades (Gagné, 1991; Tannembaum, 1983). Contribuye no sólo al desarrollo global de la personalidad de los hijos, sino también a aspectos muy concretos del desarrollo como lo son el pensamiento, lenguaje, afectos, entre otros (Beltrán & Pérez, 2000).

Partiendo de los supuestos anteriores, la familia influye en cada uno de sus miembros y estos a su vez en la familia, por lo cual es necesario resaltar dos elementos importantes; las características de cada uno de los integrantes de la familia y las características del funcionamiento familiar en familias con hijos con aptitudes sobresalientes.

Dichos elementos se analizan a continuación. Antes de realizar dicho análisis, es necesario mencionar que, desafortunadamente en el caso de los alumnos con aptitudes sobresalientes existen estudios limitados dirigidos específicamente a las características o al funcionamiento familiar de estos alumnos.

Características de cada uno de los integrantes de la familia

Existen diferentes tipos de familias, solo por mencionar algunas se encuentran las monoparentales, homoparentales y extensas. En México, a pesar de las transformaciones progresivas en el comportamiento familiar debido a los cambios en diversos aspectos sociodemográficos, como por ejemplo la mayor participación de las mujeres en el mercado de trabajo, la disminución de la fecundidad y el divorcio, aún predomina la familia nuclear biparental ya que de acuerdo con el INEGI (2015) del total de hogares familiares, 48.7% son nucleares biparentales, 27.9% ampliados, 20.0% monoparentales y el 1.0%, son compuestos.

La familia en estudio es una familia nuclear biparental, la cual de acuerdo con Bilbao (2000) es aquella integrada por el padre y la madre, con uno o más hijos, a continuación, se revisarán las características de cada uno de los integrantes de la familia en esta investigación. Es importante conocer las particularidades de cada miembro de la familia ya que, el hecho de reconocer las cualidades de un niño con capacidad superior dentro del sistema familiar provocará todo un rango de respuestas y cada integrante reaccionará diferente debido a su particular temperamento, personalidad, intereses y habilidades (Meckstroth, 1992).

A continuación, se dará una breve descripción de cada uno de los integrantes de la familia. Para comenzar, de manera somera, se retoman las características del integrante

identificado con aptitudes sobresalientes, y es que diversos autores reportan que el mayor porcentaje de alumnos con estas habilidades son hijos mayores o hijos únicos (Barbe, 1956; Gross, 1993; Haensley, 1993; Hollingworth, 1942; Silverman & Kearney, 1988; Snowden & Christian, 1997; Terman, 1925). Recordando sus características cognitivas, se enlistan algunas peculiaridades de estos alumnos como son; un CI igual o mayor a 130, la rapidez y facilidad con la que aprenden, tienden a hacer preguntas complejas, disponen de un extenso vocabulario y como consecuencia se expresan de manera apropiada, además tienen un alto espectro de intereses, por último, en el área creativa se menciona que son curiosos y disponen de una imaginación vivaz (Baska, 1989; Carroll, 1940; Hollingworth, 1942; Prieto, 1999; Renzulli, 2011; Torrego, 2011).

En el aspecto emocional hay tres características que se asocian con las aptitudes sobresalientes: perfeccionismo, sensibilidad e intensidad (Castañedo, 1997). El perfeccionismo es un aspecto acentuado en los alumnos con aptitudes sobresalientes, sin embargo, la aversión por el trabajo deficiente puede provocar baja tolerancia a la frustración (Peñas, 2006). Por otro lado, la sensibilidad de estos alumnos se expresa empatía y compasión hacia los demás.

Respecto a las características de los padres, las investigaciones realizadas por diversos autores (Barbe, 1956; Gross, 1993; Gottfried, Eskeles, Bathurst & Wright, 1994; Hollingworth, 1942; Silverman & Kearney, 1988; Snowden & Christian, 1997; Terman, 1925) reportan que poseen un nivel más alto de educación y son un poco mayores en comparación con otros padres de la población general.

En el área emocional Gómez y Valadez (2010) señalan que el hecho de tener a un hijo con aptitudes sobresalientes puede afectar en el autoconcepto de los padres ya que pueden sentirse amenazados, resentidos, envidiosos o competitivos respecto de sus hijos,

además pueden experimentar culpa y temor al percibirse poco hábiles para proveer al niño de los estímulos intelectuales o las oportunidades educativas necesarias. Por otro lado, pueden identificarse con los logros de su hijo, y tienen sentimientos de orgullo, alegría y confianza hacia sus hijos con altas aptitudes (Hackney, 1981; Soriano & Castellanos, 2014; Valdés, Vera & Yañez, 2012).

En el caso de los hermanos de alumnos con aptitudes sobresalientes, se reporta que es común encontrar a otros hermanos con altas capacidades en estas familias (Barbe, 1956; Gross, 1993; Haensley, 1993; Hollingworth, 1942; Silverman & Kearney, 1988; Snowden & Christian, 1997). Sin embargo, a pesar de dicha afirmación, Haensley (1993) señala que cuando los padres piensan con entusiasmo que su primer hijo posee aptitudes sobresalientes tienden a hacer comparaciones entre sus hijos, además sienten dudas acerca de la capacidad de su segundo hijo, percibiéndole como menos brillante o al menos bastante diferente en su habilidad y estilo, aun cuando en algunos casos se confirma que este segundo hijo también muestra estas aptitudes.

Además de las dudas de los padres hacia sus demás hijos, el hermano con aptitudes sobresalientes trata de dirigir la vida de sus hermanos y decirles lo que deben hacer en todo momento, también tienden a manifestar actitudes inapropiadas como mostrar indiferencia por su lentitud intelectual o su rendimiento escolar en comparación a las capacidades propias (Hackney, 1981; López, 2002).

Este panorama provoca en los hermanos del alumno con aptitudes sobresalientes problemas emocionales y sociales, ya que, de acuerdo con Cornell (1984) tienden a mostrar indicadores de inseguridad y baja autoestima en medidas de personalidad, por lo tanto, se podría inferir que estos niños pueden tener sentimientos de inferioridad con relación a sus hermanos. Reafirmando las conclusiones de esta investigación, la experiencia clínica de

Carandang (1992), muestra que los hermanos no identificados con aptitudes sobresalientes pueden verse afectados negativamente, sintiéndose desatendidos o perdiendo autoestima por la presencia de un niño con habilidades excepcionales en la familia.

Siguiendo esta línea, López (2002) señala que los hermanos manifiestan actitudes ambivalentes hacia el hermano con aptitudes sobresalientes. Se alegran, por una parte, pero por otra, aparecen los celos, las comparaciones; la posible humillación ante el hecho de que un hermano más pequeño o ligeramente mayor es mucho más inteligente. En las familias enfocadas al rendimiento de los hijos antes que, a su desarrollo, los problemas suelen ser mayores.

Características del funcionamiento familiar en familias con hijos con aptitudes sobresalientes.

Es necesario recordar que el funcionamiento familiar conlleva la capacidad de cambio y engloba de varias dimensiones como lo son la afectiva, estructural, de control, cognoscitivas y de relaciones externas (García, 2007). A continuación, se presenta el análisis de estudios que, a pesar de no estar enfocados en el funcionamiento familiar de los alumnos con altas capacidades, abordan dichas dimensiones.

Un trabajo pionero que intentó recabar datos acerca de las interacciones y relaciones familiares fue la investigación realizada por Cornell (1984) quien recogió datos de 42 familias con hijos que asistían a programas para niños con aptitudes sobresalientes. La investigación concluyó que; los padres con hijos que mostraban aptitudes sobresalientes se caracterizan por proveer un ambiente especialmente favorable para el desarrollo de sus hijos; las relaciones familiares eran armoniosas y cooperativas con un clima de comunicación abierto; los padres aceptaban las opiniones de sus hijos y eran tolerantes a

ellas, y por último; los padres valoraban la realización de actividades en común, las cuales eran predominantemente de carácter cultural y marcada orientación intelectual, en dicho estudio se pueden apreciar las dimensiones afectivas, cognoscitivas y de relaciones.

Otra investigación al respecto fue llevada a cabo por Gottfried, Eskeles, Bathurst y Wright (1994), estos autores llevaron a cabo una investigación longitudinal, en donde examinaron el ambiente y las características familiares de niños con aptitudes sobresalientes y niños con inteligencia media. Analizaron una serie de variables como el estatus socioeconómico, la composición y estructura familiar, el clima en el hogar, los valores transmitidos por los padres y el ambiente físico de los hogares. La muestra de este estudio estuvo compuesta por 103 niños con una media de edad de los 3 a los 8 años.

Los resultados reportaron que: con respecto al nivel socioeconómico, las familias con un hijo con aptitudes sobresalientes tenían un estatus social y un nivel educativo mayor; los papás de los alumnos con aptitudes sobresalientes eran un poco mayores que los niños de la media; la mayoría de los niños con habilidades excepcionales eran hijos mayores. Al comparar a las familias de niños con aptitudes sobresalientes con aquellas de niños con inteligencia media, los autores concluyeron que las primeras proveen a sus hijos de un ambiente más rico durante los primeros años de vida, además que están más involucrados en su educación, responden más a sus necesidades, les apoyan más en las tareas escolares y tienen mayores aspiraciones educativas para sus hijos, en dicha investigación están presentes variables del funcionamiento familiar como de afecto, estructura y cognoscitivas.

Siguiendo esta línea, existen diversos estudios que apoyan el planteamiento que las aptitudes sobresalientes están asociadas con un nivel socioeconómico alto o medio-alto, ya que estos refuerzan las altas habilidades a través del acceso a oportunidades educativas

y culturales (Bornstein & Bradley, 2003; Robinson, Lanzi, Weinberg, Ramey & Ramey, 2002; Van Tassel-Basca, 1989).

Sin embargo, por otro lado, estudios como el de Goertzel y Goertzel (1978), señalan que este grupo de alumnos también pueden haber emergido de hogares empobrecidos e inestables económicamente. Apoyando esta idea, Friedman (1994) identificó familias que, siendo de un nivel económico bajo, tienen éxito en su influencia sobre el desarrollo de sus hijos y concretamente en los niños de altas habilidades. A este grupo de familias él las denomina flexibles, ya que muestran capacidad para adaptarse a ese nivel socio-económico bajo, cumpliendo así una función que permite a los niños afrontar las dificultades con seguridad convirtiéndolas en oportunidades educativas.

Dentro de las dificultades que atraviesan este tipo de familias, en una investigación realizada por Hackney (1981), se reporta que uno de los principales conflictos que experimentan los padres de los niños con habilidades excepcionales es la de diferenciar los roles paternos/maternos y los roles de los niños, los problemas se centran en determinar si el chico debe ser tratado de la misma forma que los otros niños o como adulto. Otro aspecto importante encontrado en este estudio es la necesidad que en la familia se impone de hacer adaptaciones familiares en función de las necesidades del niño, dichas adaptaciones reflejan sentimiento de amor, comprensión y compromiso, sin embargo, también reflejan un sistema familiar en el que el niño en cuestión se convierte en el centro de vida de la familia y el sacrificio de los miembros restantes puede llegar a tomar proporciones extremas.

Según Keirouz (1990) los padres se sienten ambivalentes ante la etiqueta de su hijo como alumno sobresaliente, situación que podría traer consecuencias positivas o negativas. La etiquetación de su hijo puede ser una excusa tanto para hacerle más demandas exigiéndole un mayor rendimiento, como para volverse excesivamente tolerantes en sus

peticiones y conductas. Asimismo, de acuerdo con este autor los resultados sobre la naturaleza de la interacción padres-hijos con aptitudes sobresalientes y no sobresalientes es contradictorio, aunque los hijos que muestran estas habilidades describen una relación afectiva más positiva con sus madres que los hermanos no las muestran.

En este caso, según el estudio de Cornell y Grossberg (1989) enfocado a la relación padres e hijos, se encontró que, los padres que perciben a sus hijos como excepcionales tienden a describir relaciones más próximas con estos hijos, por lo que estos niños tienen en muchas ocasiones una posición especial en la familia, recibiendo más reconocimiento verbal que cualquier otro miembro familiar. Los estudios revisados (Cornell & Grossberg, 1989; Haensley, 1993; Silverman & Kearney, 1988) coinciden en que normalmente, los padres tienden a estimular más y dar más libertad a su hijo con altas capacidades que a los otros hijos, asimismo, suelen conocer mejor a este hijo que al resto, siendo más capaces de mencionar más rasgos de su personalidad cuando lo describen.

En cuanto a las dificultades en la relación entre hermanos, se encontró que la edad una variable importante en este aspecto, ya que, si el hermano mayor es el niño con aptitudes sobresalientes, los vínculos entre hermanos pueden ser más positivos y más estables, aunque, por el contrario, el hermano menor puede sentir que tiene una misión imposible, esta sería igualar a su hermano y tener sus mismas capacidades. Cuanta menos diferencia de edad exista entre los hermanos, más afectados se sienten en relación familiar y el ajuste persona (Keirouz, 1990; Pérez, 2000; Yewchuk & Schillosser, 1995). Sin embargo, contrariamente a lo señalado anteriormente, algunas investigaciones (Chamrad, Robinson & Janos, 1995) apuntan que tener un hermano con alta capacidad tienen consecuencias muy positivas, pues pueden servir como modelos tutores y amigo relativamente maduros.

En un estudio realizado por Yewchuk y Schlosser (1966) sobre mujeres eminentes y su relación con sus hermanos, se informa que las niñas no tuvieron buenas relaciones con sus hermanos y lo achacaban a la diferencia de edad, o a que percibieron favoritismos por parte de sus padres o por un sentimiento de soledad.

Respecto a las relaciones entre la familia y el entorno Keirouz (1990) menciona que este tipo de familia pueden entrar en actitudes competitivas, posturas elitistas, enalteciendo a su hijo y buscándole una escuela y/o vecindario mejor más a tono con sus posibilidades. En la escuela los padres pueden ser muy críticos con los esfuerzos de la institución pensando que ésta no responde a las necesidades de su hijo, incluso pueden sentirse confusos ante la proliferación de programas y opciones curriculares posibles para su hijo.

Para finalizar, es importante recalcar que las investigaciones realizadas con respecto a los alumnos con aptitudes sobresalientes se enfocan en su identificación y programas curriculares. Sin embargo, sí se toma en cuenta que las aptitudes sobresalientes son una combinación de factores biológicos (genéticos y de herencia), psicológicos (características de personalidad), y sociológicos (ambiente en el que se desarrolla la persona y valores sociales), todos ellos se deben tomar en cuenta para su estudio (López, 1997).

5. Planteamiento del problema.

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2006) establece que los niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes son:

Aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico, tecnológico, humanístico-social, artístico o acción motriz. Estos alumnos, por presentar necesidades específicas, requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades personales y satisfacer sus necesidades e intereses para su propio beneficio y el de la sociedad. (SEP, 2006, p.59).

Es debido a estas particularidades enlistadas que, el alumno con aptitudes sobresalientes enfrentará retos y necesidades sociales y emocionales únicas en todos sus contextos de desarrollo, en el cual intervienen factores culturales, políticos, económicos, e institucionales como la escuela, así como aspectos psicológicos de la familia, los cuales incluyen su dinámica y funcionamiento familiar. Lamentablemente, estos sectores no están preparados para comprender y apoyar el desarrollo propio de estos alumnos (Colangelo & Dettman, 1983; Gómez & Valadez, 2010; Palacios, 2011).

En los contextos culturales, políticos y económicos, se estima que en México la atención y apoyo que reciben los alumnos con aptitudes sobresalientes es insuficiente, las cifras revelan que la población de estudiantes con altas capacidades atendida en el periodo escolar 2014-15 fue de 37,456, número que decayó en el periodo 2016-17 a 34,709 alumnos. Analizando los datos de la población en general con necesidades educativas especiales se observa que existe una discrepancia al comparar la atención que recibieron los alumnos con altas capacidades y los estudiantes con discapacidad mental, ya que las cifras

para este último grupo en el periodo 2014-15 fue de 106,842, cantidad que aumento en el ciclo escolar 2016-17 a 115,755 (SEP, 2017).

Estas cifras revelan que, en el periodo 2014-15 el sector educativo atendió un mayor número de estudiantes con discapacidad mental, en comparación de alumnos con aptitudes sobresalientes, con una diferencia de 69,386 estudiantes, la cual aumento para el periodo 2016-17 a 81,046 estudiantes. Dichos datos evidencian, que en el sector educativo especial, son tan solo unos cuantos estudiantes con altas capacidades los que tienen acceso a una formación que se ajuste a sus necesidades académicas. Por ejemplo, en el ámbito legislativo la modificación al artículo 41 de la Ley General de Educación, aprobada en el año 2009 por la Cámara de Diputados, menciona:

“Para la identificación y atención educativa de los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes, la autoridad educativa federal, con base en sus facultades y la disponibilidad presupuestal, establecerá los lineamientos para la evaluación diagnóstica, los modelos pedagógicos y los mecanismos de acreditación y certificación necesarios en los niveles de educación básica”

Esto quiere decir que, en el sistema educativo mexicano no existe un protocolo a seguir en el contexto escolar para la identificación y atención de alumnos con aptitudes sobresalientes, por lo tanto, las cifras obtenidas por la base de datos de la SEP brindan tan solo un aproximado del total de alumnos con altas capacidades en México, ya que dejan de lado aquellos estudiantes que no han sido identificados. Estos alumnos no reconocidos con aptitudes sobresalientes son, en muchas ocasiones, diagnosticados de manera errónea por ejemplo; con hiperactividad, déficit de atención, autismo u otros más, llegando incluso al extremo de prescribirles medicamentos que inhiben su capacidad intelectual y obstaculiza que sean identificados y tratados adecuadamente (Almazán, 2014)

A pesar del papel sustancial que tienen los profesores para la identificación y formación de los alumnos con altas capacidades, el sistema educativo mexicano no les brinda la bases teóricas ni la capacitación necesaria para que los docentes sean capaces de implementar las estrategias formativas adecuadas en este grupo de alumnos, en los archivos oficiales emitidos por la SEP existe tan solo una guía dirigida a los profesores, la cual tan solo brinda escasa información respecto a las implicaciones de tener a un alumno con aptitudes sobresalientes en el aula.

La SEP (2017) menciona que la educación especial incluye la orientación a los maestros y personal escolar, así como a los padres o tutores de alumnos con necesidades especiales de educación, reconociendo así la importancia de la institución familiar en el desarrollo de los alumnos. Sin embargo, poco se sabe de la familia, las escasas investigaciones sobre familias con hijos de aptitudes sobresalientes se ha enfocado en la influencia que ejercen los padres a sus hijos desde un enfoque unidireccional. Sin embargo, ¿Qué pasa en la familia de los alumnos con aptitudes sobresalientes?, son pocos los investigadores (Ballering y Koch, 1983; Colangelo y Dettmann, 1980 y 1983; Cornell, 1984; Feldhusen & Kroll, 1985; Hackney, 1981; Kerr, 1991, y Silverman, 1992) que se han centrado en enfoques circulares, o de doble dirección, en los que resulta crucial analizar también los elementos que el hijo con aptitudes sobresalientes y los hermanos incorporan en el transcurso de las interacciones. Se requieren estudios multidisciplinarios que permitan realizar análisis del tema para desarrollar estrategias en las que intervengan padres de familia, profesores y estructuras gubernamentales formales.

Partiendo de las investigaciones consultadas, se destaca que la familia constituye un sistema formado por elementos con características propias que además interactúan entre sí sometidos a procesos de cambios, los cuales influirán sobre la estabilidad del sistema

familiar. Por lo tanto, es necesario concebir a la familia desde una perspectiva holística que permita su análisis en su totalidad. Es por ello que el objetivo principal de este trabajo de tesis es describir las características de cada uno de los integrantes de una familia con un integrante identificado con aptitudes sobresalientes, así como su funcionamiento familiar.

Para cumplir con el objetivo planteado, se realizó una investigación con metodología mixta de tipo no experimental, la cual incluye una parte cuantitativa y una cualitativa de estudio de casos, ya que el uso de los métodos cuantitativos y cualitativos, en combinación, proporcionan una mejor comprensión del problema que cualquiera de los métodos por sí mismos (Creswell, 2012).

6. Diseño Metodológico.

6.1 Método de investigación.

La mayoría de los estudios con alumnos que muestran aptitudes sobresalientes se centran en la identificación y caracterización del niño, dejando de lado otras áreas y contextos de su desarrollo, como la familia, por ejemplo. De igual manera los estudios que apuntan a la investigación de las familias con este grupo alumnos, solo se limitan en indagar sobre la influencia que ejercen los padres en el hijo con aptitudes sobresalientes, sin visualizar el funcionamiento familiar y las características propias de cada uno de los integrantes de la familia, la bibliografía en la cual se encontró información con respecto al tema son de más de 20 años atrás. Debido a la falta de bibliografía y a la profundidad del tema, se considera necesaria una aproximación que se centre en el alumno de una manera amplia y que en este caso permita el análisis dinámico y holístico de la familia en cuestión. Es por ello que se

eligió una investigación con metodología mixta de tipo no experimental, la cual incluye una parte cuantitativa y una cualitativa de estudio de casos.

Un estudio de casos es aquella investigación que proporciona una exploración en profundidad de un sistema acotado (por ejemplo, una actividad, un evento, un proceso o un individuo) basándose en una extensa recolección de datos con (Creswell, 2007). Por otro lado, Bisquerra, (2009) define un estudio de caso como un método de investigación significativo para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendido estos como entidades sociales o entidades educativas únicas.

La metodología mixta se refiere al procedimiento para recolectar, analizar y mezclar datos cuantitativos y cualitativos en un solo estudio o una serie de estudios para entender un problema de investigación (Creswell y Plano Clark, 2011). La suposición básica es que el uso de los métodos cuantitativos y cualitativos, en combinación, proporcionan una mejor comprensión del problema que cualquiera de los métodos por sí mismos. (Creswell, 2012).

6.2 Objetivos de estudio

Objetivo general:

Describir las características de cada uno de los integrantes de una familia con un alumno identificado con aptitudes sobresalientes, así como su funcionamiento familiar.

Objetivos específicos.

1. Describir las características intelectuales y emocionales del hijo con aptitudes sobresalientes.
2. Describir las características intelectuales y emocionales de los hermanos.
3. Describir las características intelectuales y emocionales de los padres.

4. Describir las características estructurales de una familia con un alumno con aptitudes sobresalientes.
5. Describir las características de control de una familia con un alumno con aptitudes sobresalientes.
6. Describir las características cognoscitivas de una familia con un alumno con aptitudes sobresalientes.
7. Describir las características afectivas de una familia con un alumno con aptitudes sobresalientes.
8. Describir las características de las relaciones sociales de una familia con un alumno con aptitudes sobresalientes.

6.3 Población y muestra

Para la selección de la muestra se utilizó el muestreo intencional. El criterio de selección de la muestra fue que un integrante de la familia fuera diagnosticado previamente como una persona con aptitudes sobresalientes mediante un Informe de Evaluación Psicométrica que acredite dicho diagnóstico.

Descripción de la muestra.

Familia nuclear biparental compuesta por 5 integrantes, ambos padres y tres hijos; dos varones y una niña. Cada miembro de la familia se describe a continuación:

- El padre tiene una edad de 41 años. Actualmente es ingeniero en telecomunicaciones.
- La madre, de 37 años estudio ingeniería. Actualmente se dedica al hogar.

- El hijo mayor, quien fue diagnosticado a los 9 años con aptitudes sobresalientes previamente mediante un informe de Evaluación Psicométrica avalado por Grupo Alianza Mexicana por la Sobredotación, actualmente tiene una edad de 13 años y cursa primer año de secundaria.
- El hermano de en medio de 9 años actualmente estudia tercer año de primaria
- La hermana, hija menor tiene una edad de 5 años y está cursando el preescolar.

6.4 Técnicas e Instrumentos aplicados para la recolección de datos.

Instrumentos para la evaluación intelectual.

Escala Wechsler de inteligencia para los niveles preescolar y primario en Español (WPPSI-Español).

Este test tiene como objetivo la evaluación del funcionamiento intelectual de los niños entre 4 años a 6 años y 7 meses. La prueba consta de diez subescalas, para determinar la puntuación verbal se utilizan solo cinco de ellas y los cinco restantes son utilizadas para medir la puntuación de ejecución, las cuales se describen a continuación:

a) Subpruebas correspondientes a la escala verbal

- 1) Información: Capacidad para adquirir, conservar y recuperar conocimientos referidos a hechos generales.
- 2) Vocabulario: Formación de conceptos verbales, conocimiento de las palabras, conocimientos generales, la capacidad de aprendizaje, la memoria a largo plazo y el grado de desarrollo del lenguaje.
- 3) Aritmética: Concentración y razonamiento aritmético.
- 4) Semejanzas: Formación de conceptos verbales, grado de pensamiento abstracto lógico (categórico), razonamiento verbal.

5) Comprensión: Comprensión y expresión verbales, razonamiento y conceptualización verbal, capacidad para valorar y utilizar la experiencia, habilidad para utilizar información práctica.

b) Subpruebas correspondientes a la escala de ejecución

- 1) Casa de los animales: Atención y concentración.
- 2) Figuras incompletas: Percepción y organización visual, así como la concentración y capacidad de reconocimiento visual de los elementos esenciales de un objeto.
- 3) Laberintos: Orientación en el espacio.
- 4) Diseños geométricos: Concentración y memoria.
- 5) Diseño con prismas: Organización perceptual.

[Escala Wechsler de Inteligencia para Niños-Cuarta Edición \(WISC-IV\).](#)

Instrumento utilizado para la evaluación de la capacidad cognoscitiva de niños desde los 6 años y 0 meses hasta los 16 años y 11 meses. La prueba además de ofrecer herramientas para detectar fortalezas y áreas de oportunidad en la persona, también arroja información importante sobre el funcionamiento neurocognoscitivo del individuo, con la consideración de que los resultados deberán ser puestos en contexto para su interpretación. El test está conformado por 15 pruebas que evalúan 5 rubros: Comprensión verbal, Razonamiento perceptual, Memoria de trabajo, Velocidad de procesamiento y el coeficiente intelectual. Cada rubro se describe a continuación:

a) Subpruebas correspondientes a la escala verbal

- 1) Semejanzas: Formación de conceptos verbales, grado de pensamiento abstracto lógico (categórico), razonamiento verbal.

- 2) Vocabulario: Conocimiento de las palabras, conocimientos generales, capacidad de aprendizaje, memoria a largo plazo y grado de desarrollo del lenguaje.
- 3) Comprensión: Comprensión y expresión verbales, razonamiento y conceptualización verbal, capacidad para valorar y utilizar la experiencia, habilidad para utilizar información práctica.
- 4) Información: Capacidad para adquirir, conservar y recuperar conocimientos referidos a hechos generales.
- 5) Palabras en contexto: Comprensión verbal, capacidad analógica y de razonamiento general, abstracción verbal, conocimiento de dominio, capacidad para integrar y sintetizar diferentes tipos de información.

b) Subpruebas correspondientes a la escala de razonamiento perceptual.

- 1) Diseño de cubos: Concentración. Coordinación óculo-manual.
- 2) Conceptos con dibujos: Percepción y reconocimiento visual, de objetos por medio de lo que representan o significan.
- 3) Matrices: Razonamiento abstracto y procesamiento de información visual.
- 4) Figuras incompletas: Percepción y organización visual, concentración y reconocimiento de los detalles esenciales de los objetos.

c) Subpruebas correspondientes a la escala de memoria de trabajo.

- 1) Retención de dígitos: Memoria auditiva a corto plazo, habilidades de secuenciación, atención y concentración.

El orden inverso mide memoria de trabajo, transformación de la información, manipulación mental y formación de imágenes viso espaciales-

- 2) Sucesión de números y letras: Sucesión, manipulación mental, atención, velocidad de procesamiento.

- 3) Aritmética: Concentración, atención, memoria a corto y largo plazo. Capacidad de razonamiento numérico, razonamiento fluido y razonamiento lógico.

d) Subpruebas correspondientes a la escala de velocidad de procesamiento

- 1) Claves: Memoria a corto plazo, percepción visual, coordinación visomotora, capacidad de rastreo visual, flexibilidad cognitiva.
- 2) Búsqueda de símbolos: Memoria visual, coordinación visomotora, discriminación visual y concentración. Asimismo, detecta organización perceptual y capacidad de planificación
- 3) Registros: Velocidad de procesamiento, atención visual selectiva, vigilancia y descuido visual.

Escala de inteligencia de Wechsler para adultos - III (WAIS-III).

Este test determina el coeficiente intelectual en personas entre 17 y 84 años. El instrumento permite observar las áreas en que se presentan fortalezas y en las que se observan debilidades, sin embargo, es importante resaltar que las áreas en las que se observa debilidad. Esta prueba está formada por 14 subpruebas que evalúan dos rubros; verbal y de ejecución, los cuales se describen a continuación:

a) Subpruebas correspondientes a la escala verbal.

- 1) Vocabulario: Comprensión y fluidez verbal.
- 2) Semejanzas: Capacidad de abstracción y conceptualización.
- 3) Aritmética: Concentración y razonamiento aritmético.
- 4) Retención de dígitos: Memoria a corto plazo o de retención.
- 5) Información Memoria a largo plazo o de evocación. Conocimientos adquiridos.

- 6) Comprensión: Comprensión y apreciación de situaciones.
- 7) Sucesión de letras y números: Evalúa atención, concentración y memoria de trabajo.

Subpruebas correspondientes a la escala de ejecución.

- 1) Figuras incompletas: Atención y percepción de detalles.
- 2) Dígitos y símbolos: Concentración y Coordinación óculo-manual.
- 3) Diseño con cubos: Análisis y síntesis a nivel concreto.
- 4) Matrices: Razonamiento abstracto y procesamiento de información visual.
- 5) Ordenamiento de dibujos: Captación de secuencias lógicas.
- 6) Búsqueda de símbolos: Rapidez y precisión perceptiva y velocidad para procesar información visual simple.
- 7) Ensamble de objetos: Percepción de relaciones espaciales.

Instrumento para la evaluación de habilidades creativas.

Prueba de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT).

El TTCT permite hacer un amplio, comprensivo y extenso análisis de la creatividad (Davis, 1989; Wechsler, 1998) ya que la evalúa tomando en cuenta 5 dimensiones, los cuales son:

1. Fluidez: Se refiere al número de ideas que expresa una persona a través de respuestas interpretables que usan el estímulo de forma principal.
2. Originalidad: Es la infrecuencia estadística y las respuestas inusuales.
3. Elaboración: La imaginación y la presencia de detalles en el dibujo es una manifestación de la habilidad creativa. Esta dimensión refleja la habilidad de añadir detalles o expandir la misma idea.

4. Abstracción de títulos: Es la habilidad de capturar la esencia de la información involucrada para conocer lo más importante, esto involucra el proceso de análisis, síntesis y organización.
5. Resistencia al cierre prematuro: La persona creativa es capaz de mantenerse abierta y retrasar el cierre lo suficiente como para permitir los saltos mentales que conllevan a una idea original y que implican la incorporación de toda la información disponible.

Además de evaluar los ya mencionados 5 índices de creatividad, este test también evalúa 13 fortalezas creativas, las cuales proporcionan un mayor contexto sobre las habilidades creativas que tiene la persona, para cada una de las actividades se evalúa la presencia o ausencia de los 13 indicadores. Dichos potenciales creativos se enlistan a continuación:

- 1) Expresividad emocional: Capacidad de comunicar sentimientos y emociones a través de los dibujos a través de gestos, manos, postura, objetos o títulos.
- 2) Contexto: Habilidad para transmitir de forma clara la idea o la historia previendo suficientes detalles para contextualizar.
- 3) Movimiento: Percepción del movimiento ya sea en los títulos o en el propio dibujo.
- 4) Expresividad de títulos: Títulos que vayan más allá de una simple descripción y que hagan referencia a lo que pasa en el dibujo.
- 5) Síntesis de figuras incompletas: Es la forma de relacionar cosas, representar un tipo poderoso de pensamiento, así como la habilidad de combinar libremente sin restricciones.
- 6) Síntesis de líneas: Habilidad para combinar cosas libremente y sin restricciones.

- 7) Visualización poco común: Tendencia a presentar ideas o las imágenes bajo una perspectiva inusual.
- 8) Visualización interna: Capacidad de visualizar más allá de lo exterior y prestar atención al funcionamiento dinámico de las cosas.
- 9) Extensión de límites: Habilidad para salirse de la ruta habitual y extender o romper los límites previamente definidos del problema.
- 10) Sentido del humor: percepción y representación de eventos incongruentes, inusuales o sorprendentes.
- 11) Riqueza imaginativa: Percepción y representación de eventos incongruentes, variados, vivaces, de fuerte intensidad o poco comunes.
- 12) Imaginación pintoresca: Refiere al grado de involucramiento y a la capacidad de la avocación de los sentidos.
- 13) Fantasía: Habilidad para usar la fantasía como analogía para la solución de problemas.

Pruebas proyectivas

Figura Humana.

El dibujo de la figura humana muestra especialmente aspectos de la personalidad del usuario en relación a su autoconcepto y a su imagen corporal. Cada vez que un usuario ilustra a una persona, realiza una proyección de su propio Yo, ya que, confluyen sus experiencias personales y sus representaciones psíquicas, imágenes de estereotipo sociales y culturales que tienen un mayor o menor peso para el sujeto, además de la aceptación o no de su etapa vital, identificación y asunción del propio sexo y el grado de estabilidad y dominio de sí mismo (Portuondo, 2007).

HTP (casa, árbol, persona).

A través de este test se puede realizar una evaluación global de la personalidad, estado de ánimo, emocional de una persona, la realización de dibujos es una forma de lenguaje simbólico que ayuda a expresar de manera bastante inconsciente los rasgos más íntimos de la personalidad. Cada dibujo constituye un autorretrato proyectivo a diferente nivel: con el dibujo de la persona proyecta una autoimagen muy cercana a la conciencia, incluyendo los mecanismos de defensa que utiliza en la vida cotidiana, en el de la casa representa su situación familiar y finalmente, en el árbol recrea el concepto más profundo del Yo (Vives, 2006).

Persona bajo la lluvia.

Permite evaluar aspectos de la personalidad del examinado como su imagen corporal y su reacción frente a un elemento amenazante como lo es la lluvia que puede ser indicador de presiones ambientales (Querol & Chavez, 2005).

Test de la familia.

Esta prueba de personalidad posibilita la libre expresión de los sentimientos de la persona hacia sus familiares, refleja la situación en la que se colocan ellos mismos en su medio familiar, evalúa clínicamente cómo el examinado percibe las relaciones entre los miembros de la familia y cómo se incluye él en este sistema. Además, permite investigar sobre aspectos de la comunicación de la persona con otros miembros de la familia y de los miembros restantes entre sí (Vives, 2006).

Técnicas empleadas

Entrevista semiestructurada

Este tipo de entrevista pretende recoger o corroborar información determinada sobre ciertos aspectos muy concretos, a través de algunas preguntas precisas, al mismo tiempo que le interesa recoger información más abierta. Es por esa razón que la entrevista semiestructurada contiene algunas preguntas estructuradas y otras abiertas (Villegas, 2011).

La entrevista que se realizó en este trabajo dirigida a ambos padres fue estructurada con el objetivo de recoger información sobre el desarrollo físico, cognitivo, emocional e interaccional de cada uno de los hijos, así como los valores y expectativas por parte de los padres hacia los hijos.

Las entrevistas que se tuvieron con cada uno de los hijos estuvieron dirigidas a conocer sus gustos, intereses, sus relaciones con sus profesores, compañeros y con cada miembro de su familia.

Historias de vida

Esta técnica busca descubrir la relación dialéctica, la negociación cotidiana entre aspiración y posibilidad, entre utopía y realidad, entre creación y aceptación, es por ello que sus datos provienen de la vida cotidiana, del sentido común, de las explicaciones y reconstrucciones que el individuo efectúa para vivir y sobrevivir diariamente (Ruiz, 2012). Este es uno de los métodos de investigación descriptiva más puros y potentes para conocer como las personas se desarrollan en el mundo que les rodea (Hernández, 2009). Con el objetivo de conocer más a fondo a ambos padres, se les solicitó que redactarían su historia de vida, mencionando los eventos más significativos para ellos a lo largo de ella.

Observaciones

Sierra (2001) define la observación como “la inspección y estudio realizado por el investigador, mediante el empleo de sus propios sentidos, con o sin ayuda de aparatos técnicos, de las cosas o hechos de interés social, tal como son o tienen lugar espontáneamente”. Siguiendo esta línea, Van Dalen y Meyer (1981) consideran que la observación juega un papel muy importante en toda investigación porque le proporciona uno de sus elementos fundamentales; los hechos.

De acuerdo con Gómez (2010) en psicología, los datos subjetivos y objetivos son complementarios, se validan mutuamente y juntos proporcionan más información que aislados, cada uno de ellos constituye un aspecto del estudio holístico de la persona, dentro de una concepción integral de ella en sus múltiples facetas. Es por ello que, en este trabajo de tesis, en cada momento de la investigación se hizo uso de la observación para así, tener una visión más global de cada uno de los miembros de la familia. Asimismo, con el objetivo de tener datos más precisos se realizaron notas, registros y grabaciones como apoyo a esta técnica.

6.5 Procedimiento de recolección de datos.

Una vez identificada a la familia para realizar esta investigación, se comenzó con la revisión de la evaluación psicométrica previa realizada al hijo mayor, en la cual se constata que el niño puntuó en un nivel de inteligencia muy superior con un CI de 153, según la prueba de inteligencia WISC-IV.

Después de la revisión del informe se procedió a realizar una entrevista a la madre sobre el desarrollo físico, cognitivo, emocional e interaccional, así como las expectativas y

valores que ella proyecta en cada uno de los hijos. Por motivos laborales el padre no pudo asistir a dicha entrevista, por lo que esta se le envió por escrito.

Luego de haber revisado el diagnóstico previo y realizado la entrevista se llevó a cabo la aplicación de los instrumentos elegidos a cada uno de los integrantes de la familia. Para esto, se solicitó previamente la firma del consentimiento informado a ambos padres con el objetivo de obtener la autorización para la aplicación de las pruebas y la publicación de los resultados mediante el presente trabajo de tesis. En dicho documento se les informó la forma de trabajo, garantizando la confidencialidad de los datos personales.

La aplicación de las pruebas WPPSI-Español, WISC-IV, WAIS-III y Torrance se ejercieron de manera individual. Sin embargo, por cuestiones de tiempo, las pruebas proyectivas; figura humana, HTP y persona bajo la lluvia, se aplicaron grupalmente con todos los miembros de la familia presentes.

Las preguntas realizadas a los niños se llevaron a cabo en las sesiones de aplicación de las pruebas WPPSI-Español y WISC-IV.

Finalmente, se les solicitó a ambos padres su propia historia de vida por escrito, sin embargo, al no obtener dicho escrito por parte del padre se prosiguió a pedirle una última entrevista con la finalidad de obtener más datos acerca de su vida personal y familiar.

7. Resultados

Con la finalidad de cumplir con el objetivo general y con cada uno de los objetivos específicos, en el primer apartado de este capítulo se realiza una exhaustiva revisión y análisis de los resultados obtenidos en las pruebas aplicadas a cada uno de los integrantes de la familia, divididas en habilidades intelectuales y características emocionales.

Asimismo, la segunda parte de resultados está dedicada a examinar la escala, pruebas y entrevistas aplicadas para la evaluación de cada una de las dimensiones del funcionamiento familiar. Es importante mencionar que, con la finalidad de respetar la confidencialidad de la familia en estudio, se asignaron nombres ficticios para cada uno de los participantes de la investigación.

Carlos, alumno con aptitudes sobresalientes.

Habilidades intelectuales

Escala de inteligencia de Wechsler para niños-IV (WISC-IV)

Diversos autores indican que la mayoría de los niños con aptitudes sobresalientes son hijos mayores (Barbe, 1956; Gross, 1993; Gottfried, Eskeles, Bathurst & Wright, 1994; Hollingworth, 1942; Silverman & Kearney, 1988; Snowden & Christian, 1997; Terman, 1925). Siguiendo esta línea, Carlos es el hijo mayor de la familia y fue identificado como alumno con aptitudes sobresalientes a la edad de 9 años.

Al respecto sus padres mencionan haber notado que desde pequeño su hijo era más independiente y mostraba más habilidades en comparación con los niños de su edad, correspondiente a esto, su padre comenta que:

“Cuando Carlos tenía 5 años le compré un rompecabezas de aproximadamente 500 piezas, yo pensando que lo iba a terminar con nuestra ayuda en algunos días, pero cuando

Carlos comenzó a armarlo no paró hasta terminarlo ese mismo día en la noche, y yo me sorprendí mucho dije ¿Qué pasa con este niño?, acabó el rompecabezas en unas cuantas horas y me sorprendió mucho”.

Debido a que los padres de Carlos observaron que su hijo estaba muy adelantado en sus habilidades en comparación a los demás niños, decidieron acudir al Centro de Atención al Talento para realizar una evaluación psicométrica a Carlos cuando él tenía 9 años, con el fin de confirmar sus sospechas sobre su hijo.

En palabras de dicho informe se concluyó que, Carlos contaba con inteligencia muy superior y por lo tanto se consideraba como un alumno con aptitudes sobresalientes, esto de acuerdo al CI total de 153 en la escala de inteligencia Weschler para niños-cuarta edición (Tabla 1).

Tabla 1
Clasificación de inteligencia según Wechsler (2012).

CI	Clasificación
< 69	Muy bajo
70-79	Limite
80-89	Promedio bajo
90-109	Promedio
110-119	Promedio alto
120-129	Superior
>130	Muy superior

En dicha evaluación se informa que Carlos posee habilidades superiores a la media en cada una de las subpruebas de WISC-IV, los puntajes que se reportan son; en comprensión verbal 152, razonamiento perceptual 153, memoria de trabajo 150, y velocidad de procesamiento 112 (Figura 1).

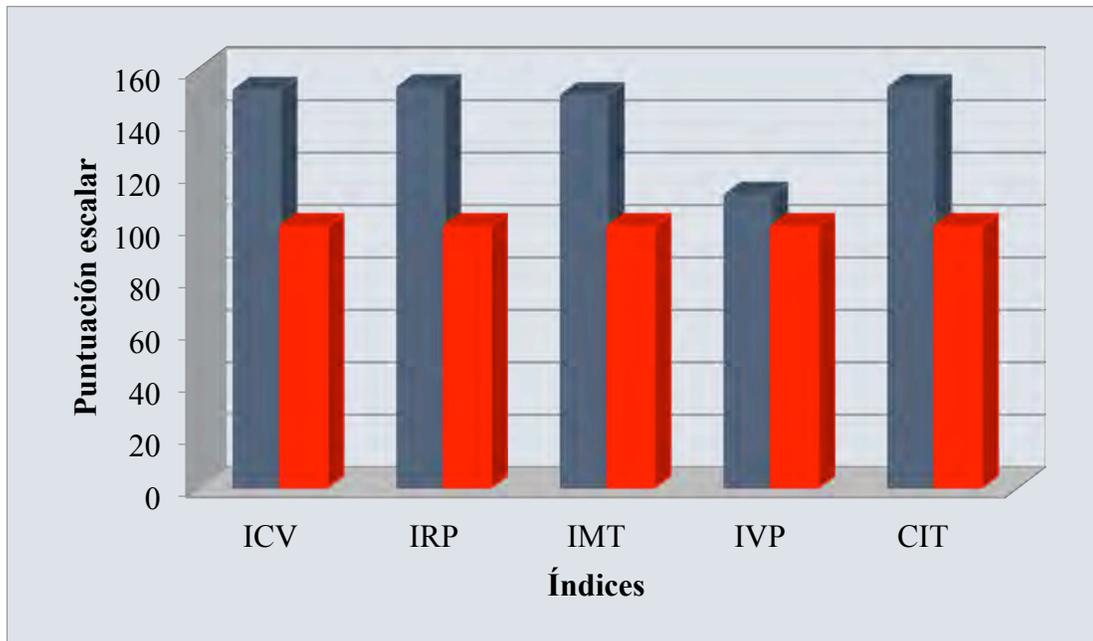


Figura 1: Comparación de la puntuación escalar por índices de Carlos(azul), contra la media (rojo).

Como se puede observar en la Figura 1, Carlos obtuvo puntajes por encima de la media en cada uno de los índices evaluados por la prueba WISC-IV. Dichas escalas indican que el examinado posee elevadas habilidades como: alto grado de abstracción de símbolos, capacidad de análisis y síntesis de la información, así como la capacidad de realizar creaciones verbales de alta calidad y mantenimiento prolongado de información. De acuerdo con estas competencias, Carlos posee gran agilidad verbal y facilidad para la solución de problemas.

La madre de Carlos menciona que él siempre ha mostrado las aptitudes encontradas en la prueba WISC-IV. Ella comenta como ejemplo que desde pequeño su manera de expresarse era brillante:

“Su primera maestra preguntaba ¿Quién conoce este animal? y entonces todos decían; yo, es un león, y por ejemplo Carlos decía; ¿Sabían que los leones no cazan, son las leonas? O sea, empezó ahí y se le quedaron viendo como diciendo; ¿Qué le pasa a este,

a este niño? Y cuando preguntaban, el niño siempre daba una explicación más compleja y razonable”.

Otro ejemplo que corrobora los resultados encontrados en la prueba WISC-IV, es que se reporta que el usuario participó en la Olimpiada Matemática del Conocimiento a nivel estatal en el año 2015, de la cual resultó ganador del segundo lugar. En Agosto del 2017 Carlos fue admitido en el programa PIDASI, y menciona que le por ahora le imparten clases de robótica e inteligencia emocional y que más adelante tomará otros cursos relacionados con matemáticas y biología que son temas que se encuentran dentro de sus intereses.

Test de pensamiento creativo de Torrance

De acuerdo con Prieto (1999) la creatividad es una habilidad que requiere cierto estado mental caracterizado por una aptitud abierta y entusiasmo. Dentro de sus investigaciones sobre este factor en niños con aptitudes sobresalientes ha encontrado algunas características; son curiosos, les gusta asumir riesgos, comprenden ideas complejas y demuestran altos niveles de imaginación. Correspondiente a esto, el índice creativo total obtenido por Carlos fue de 122, puntaje que lo coloca en el percentil 75 del test de creatividad de Torrance. Los puntajes percentuales obtenidos por índice fueron: fluidez 89, originalidad 58, elaboración 44, abstracción de títulos 87 y resistencia al cierre 65 (Figura 2).

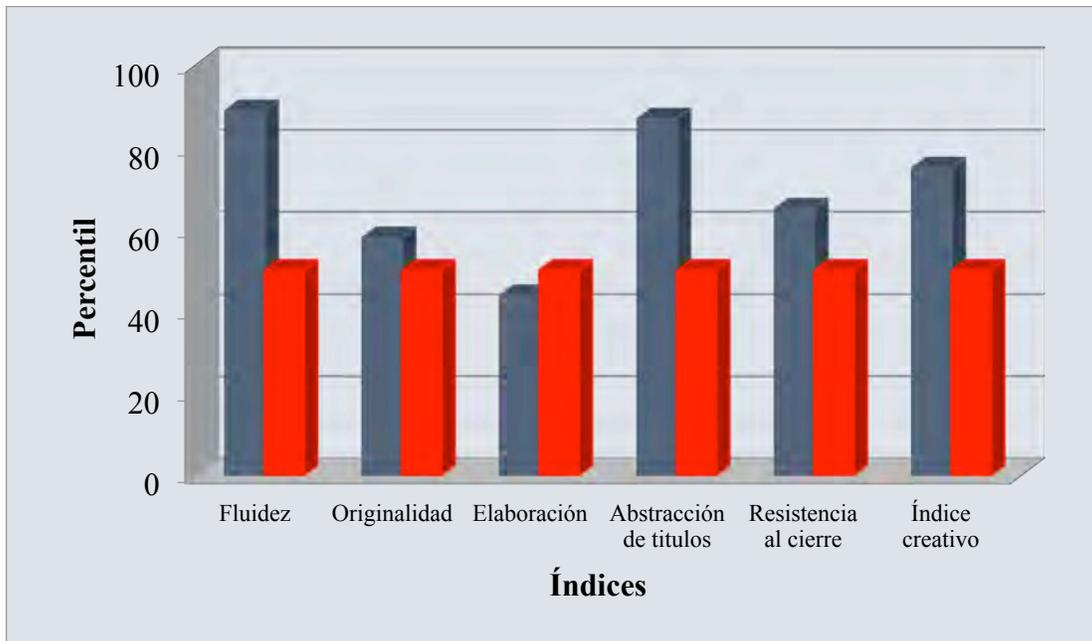


Figura 2: Comparación de la escala percentual de creatividad de Carlos (azul), contra la media (rojo).

En la Figura 2 se puede observar que Carlos obtuvo puntajes percentuales por encima de la media en cada uno de los índices, exceptuando en elaboración. Los puntajes más representativos se observan en fluidez, abstracción de títulos, y resistencia al cierre.

Después de evaluar los 5 índices de creatividad se pasó a la revisión de las 13 fortalezas creativas del Test Torrance, en las cuales Carlos se destaca en los potenciales de; visualización poco común, movimiento, contexto y expresividad emocional, tal y como se muestra en la Figura 3.

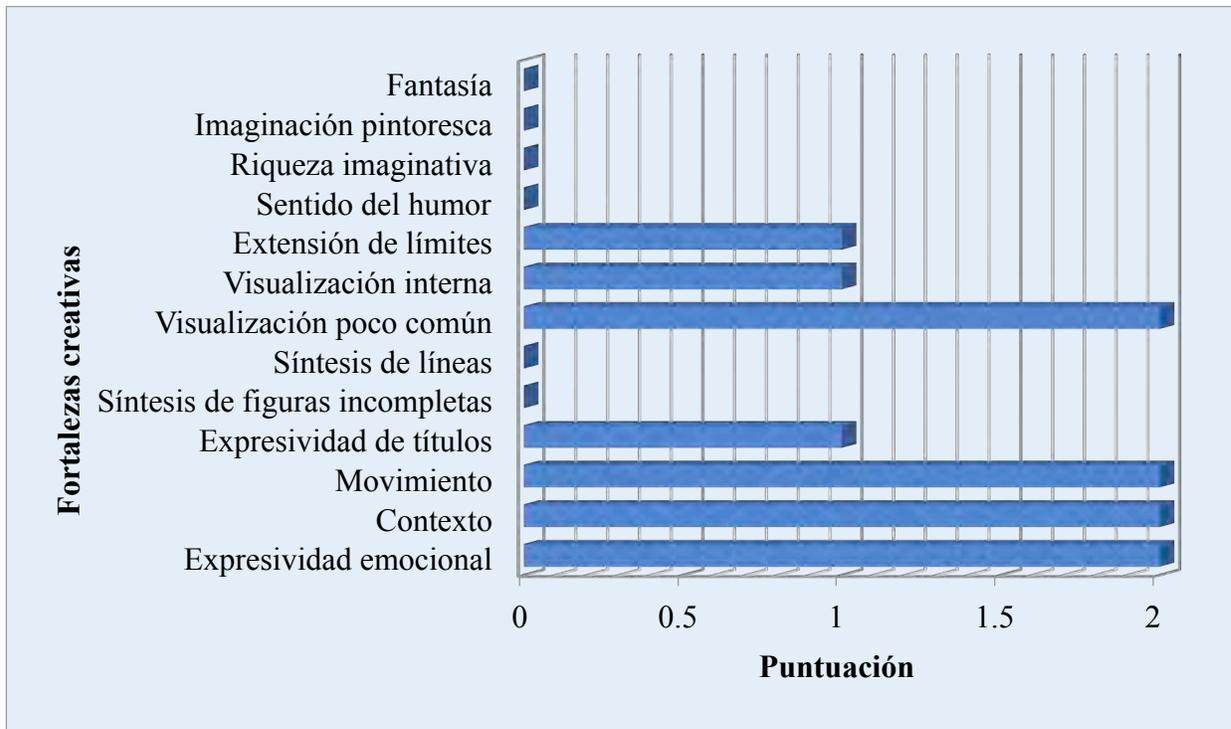


Figura 3: Puntuación de las fortalezas creativas de Carlos.

A continuación, se realiza el análisis de los puntajes obtenidos por Carlos en cada uno de los índices, así como las fortalezas creativas más significativas evaluados por el Test de Pensamiento Creativo de Torrance.

El puntaje porcentual de 89 obtenido por Carlos en fluidez indica que tiene altas habilidades para producir y expresar una gran cantidad de ideas o respuestas frente a una situación determinada. En la Figura 4 se muestra un ejemplo del desempeño de Carlos en este índice, ya que como se puede observar utiliza el estímulo dado como eje principal de su dibujo.



Figura 4: Ejemplo de fluidez y visualización poco común.

Asimismo, en la Figura 4 se aprecia una fortaleza creativa; visualización poco común, la cual hace referencia a la capacidad de presentar las ideas desde una perspectiva inusual, dicha fortaleza se hace presente en otras de las imágenes realizadas por Carlos.

Lo anterior se relaciona con el puntaje porcentual de 58 en el índice de originalidad, esto significa que Carlos posee la habilidad producir ideas y respuestas poco usuales, raras, remotas, ingeniosas o novedosas (Figura 5).

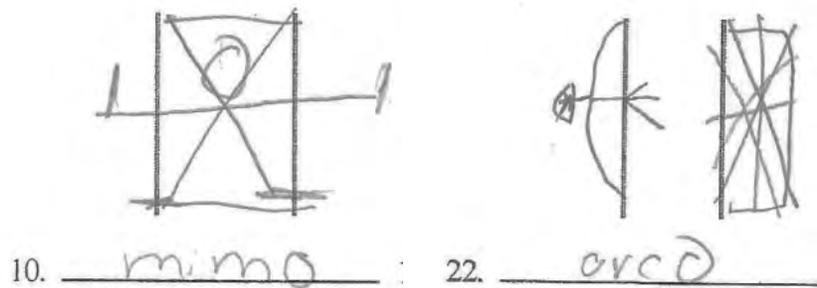


Figura 5: Ejemplo de originalidad, visualización interna y visualización poco común.

En la figura 5 se observa visualización poco común e interna, esto hace referencia la capacidad que tiene Carlos para percibir las situaciones más allá de lo exterior y prestar atención al funcionamiento dinámico de las cosas.

En el rubro de elaboración Carlos alcanzó una calificación porcentual de 44, lo cual quiere decir que podría tener dificultades para añadir detalles o expandir una idea. En la

Figura 6 se puede observar la simpleza en los dibujos del alumno, ya que solo poseen el mínimo de elementos para completar la figura.

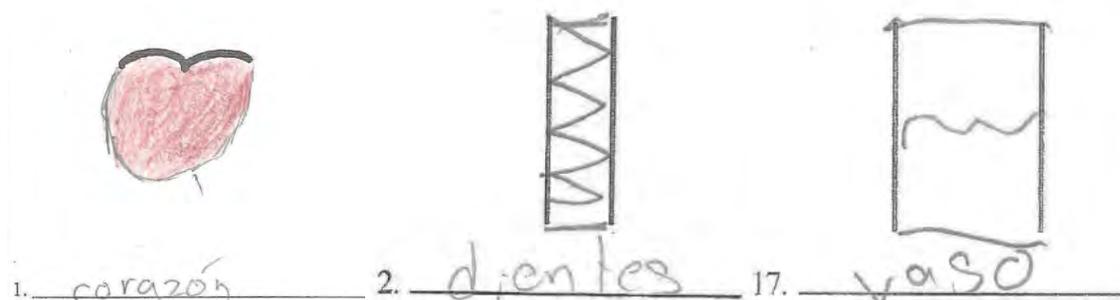


Figura 6: Ejemplo de elaboración, visualización interna y visualización poco común.

Por otro lado, en el índice de abstracción de títulos, con un puntaje porcentual de 87, se infiere que Carlos tiene alta habilidad de análisis, síntesis y organización de la información. En las imágenes de la Figura 7 se observa que el alumno capturó la esencia del dibujo en el título de forma clara y concreta.



Figura 7: Ejemplo de elaboración, visualización poco común, expresividad emocional, movimiento y contexto.

En la Figura 7, se muestran 3 fortalezas creativas; expresividad emocional, movimiento y contexto. Dichas fortalezas hacen referencia a la capacidad de transmitir y comunicar de forma clara una idea, sentimientos y emociones.

En el índice de resistencia al cierre, Carlos alcanzó una calificación de 67, esto quiere decir que es capaz de mantener su pensamiento abierto para permitir los saltos

mentales que conllevan a una idea original y que implican la incorporación de toda la información disponible.

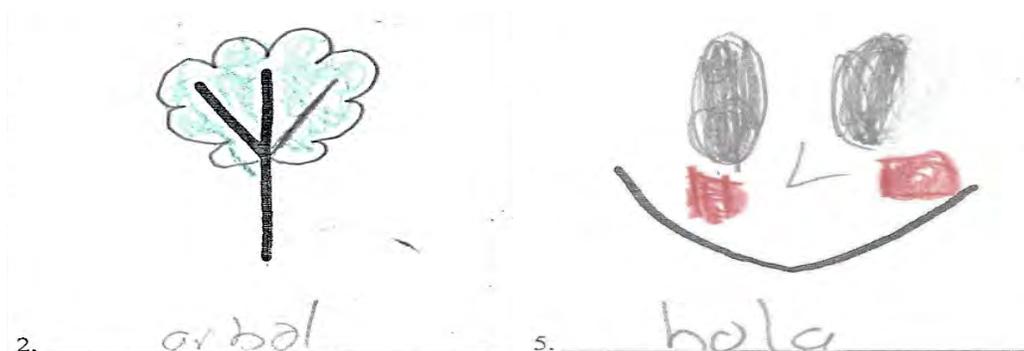


Figura 8: Ejemplo de resistencia al cierre.

Asimismo, el índice creativo de 122 que ubica a Carlos en el percentil 75, quiere decir que el alumno posee altas habilidades creativas. Al respecto, Torrance (2000) menciona que la creatividad implica la habilidad para redefinir los problemas, así como comprenderlos y resolverlos de diversas maneras. Ligado a esto, Carlos reporta:

“...mi mamá y yo siempre ponemos un programa en de una empresaria y dice que es muy importante que desde chiquitos nos hagamos emprendedores, aunque sea nada más vender dulces o eso, eso de grande les ayuda a los empresarios a tener visión de cómo administrar una empresa o eso, y entonces como me quiero comprar una computadora se me ocurrió empezar a vender dulces y fui y les dije a mis compañeros que quién quería ser inversionista, les dije que les iba a regresar el doble en 30 días, y entonces me invirtieron y tenía como 120 pesos, fui a comprar mis dulces; empecé así sencillo, con unas gomitas, vendía gomitas, vendía chocolatitos y vendía Lucas, y luego ya empezaron a comprarme, a las personas les gustaron. Ahorita ya creció el negocio, ya vendo paletas, chetos y otras cosas”.

En el discurso de Carlos se nota que busca alternativas para solucionar sus problemas.

Características emocionales y sociales

Test proyectivo de la figura humana de Koppitz.

Este test refleja el transcurso evolutivo de maduración mental en los niños de 5 a 12 años, así como sus indicadores de autoconcepto, actitudes y preocupaciones, referente a esto, Betancourt y Valadez (2003) mencionan que el identificarse a sí mismo como una persona con aptitudes sobresalientes puede llevar al alumno a enfrentar serie de problemáticas a nivel personal; por ejemplo, en ocasiones presentan expectativas irreales respecto a sí, ya que a veces esperan más de ellos fijándose metas inalcanzables, desarrollando una sensación de preocupación, inseguridad y fracaso.

Con respecto a lo mencionado, los brazos dibujados hacia afuera en el Test Proyectivo Koppitz realizado por Carlos muestran que tiene ambición de logros y adquisiciones, sin embargo, la figura arriba de la hoja señala que él considera que realiza grandes esfuerzos, sobre todo intelectuales y que sus metas son inalcanzables, asimismo se hallaron indicadores de inseguridad, ansiedad y presión, esto en el tamaño pequeño de la figura humana en los trazos débiles y las líneas quebradas (Figura 9) (Figura 10).



Figura 9: Líneas quebradas en el Test Proyectivo de la Figura Humana realizado por Carlos

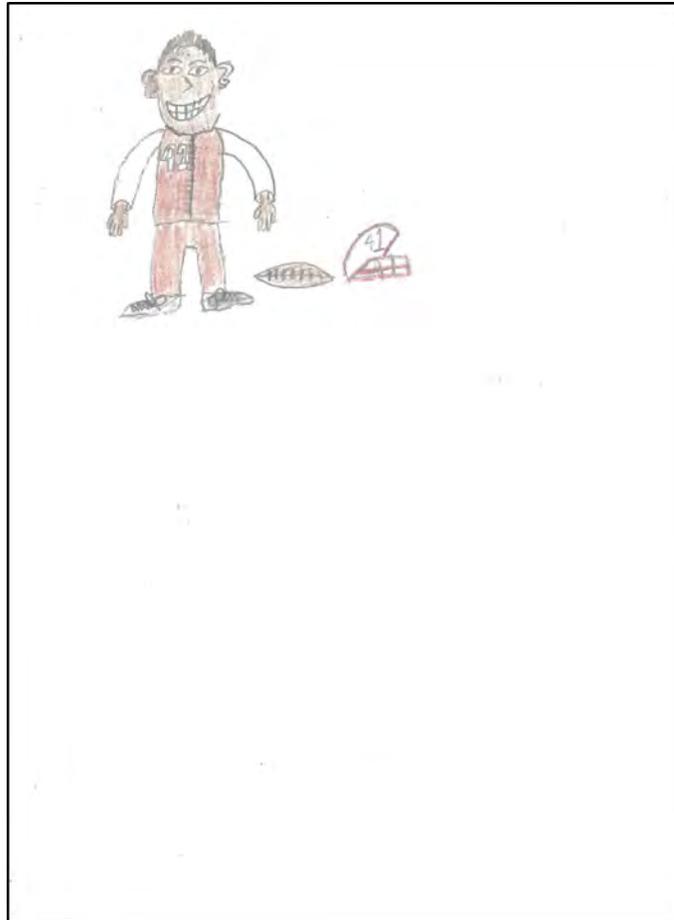


Figura 10: Primer figura humana realizada por Carlos

Para corroborar lo arrojado en el Test Proyectivo Koppitz, a continuación, se cita una entrevista que se tuvo con Carlos:

Entrevistador: Independientemente de la carrera que escojas ¿Cómo te ves dentro de algunos años?

Carlos: Millonario.

Entrevistador: ¿Millonario?

Carlos: Eso me gustaría ser de grande, pues rico ¿no?

Entrevistador: No sé, hay gente que no le gustaría ser rico, o sea no es la prioridad.

¿Para qué te gustaría ser millonario?

Carlos: Para tener dinero.

Entrevistador: Pero...

Carlos: ... para no tener necesidad

Entrevistador: ¿Cómo qué necesidad?

Carlos: así de tener que conseguir dinero y estar trabajando y preocuparme por el dinero.

Entrevistador: Y ahorita ¿Te preocupas por el dinero?

Carlos: No, pero pues veo a mis papás y pues están muy preocupados por el dinero y pues a mí no me gustaría estar tan preocupado.

En esta entrevista se puede notar que Carlos se preocupa por tener dinero y su meta es llegar a ser millonario para dejar de tener dicha preocupación. Cabe recalcar que se le escucha constantemente hacer comentarios con respecto al dinero como que le gustaría ser rico para comprarse cosas como una computadora o videojuegos.

Por otro lado, dado que los alumnos con aptitudes sobresalientes presentan altas metas y aspiraciones de éxito, también poseen una mayor motivación de logro académico, tanto en lo referido al dominio de las tareas escolares como en otras áreas de su vida, por lo cual aparece el interés por competir y sobresalir con respecto a los compañeros (Valdés, 2013). Ligado a esto se encontraron indicadores de agresividad en el Test Proyectivo Koppitz, en; los dientes y los brazos más largos en desproporción con el cuerpo de la figura humana (Figura 10). Sin embargo, Koppitz (1976) menciona que en los niños cierto grado de agresividad es normal y necesaria para ser líderes y realizarse, por lo tanto, la presencia de dientes en las figuras de Carlos no puede considerarse como un signo de perturbación emocional, sino como un rasgo de liderazgo. Relacionado a dichos indicadores Carlos menciona:

“... yo siempre soy el líder de mis equipos, pero no me gusta hacer trabajo en equipo con cualquiera, me pasa que como ya saben que mi equipo va a ser el mejor del salón entonces vienen y quieren unirse, pero cuando alguien me dice: oye, ¿puedo hacer equipo contigo? Yo les digo: No, no reúnes los requisitos para estar en mi equipo, les, les digo eso porque, es que mis compañeros, todos, bueno, la mayoría lo hacen todo mal y me desesperan, por eso prefiero no incluirlos”.

En la Figura 9 se puede observar que las orejas de la persona son notorias, así como los detalles de su ropa y accesorios, esto indica que Carlos es una persona sensible a la crítica y que se preocupa por su cuidado personal, dichos indicadores se revisarán a fondo más adelante.

Con respecto a su relación con el medio, en segunda figura humana del Test Proyectivo Koppitz, Carlos realizó una persona de tiempo prehistórico, la cual mencionó que era una princesa llamada Xochitl que vivía en los tiempos de la Nueva España (Figura 11). Dicha figura indica que Carlos no está plenamente integrado a la sociedad en la que vive y que se siente diferente de los demás. Relacionado a esto, Carlos comenta:

“...o sea si tengo amigos, pero no me llevo muy bien con ellos, porque luego hablan de cosas así más superficiales como de ¿Quién va a ganar, el América o las Chivas?, así como que no requieran tanta cultura o ese tipo de cosas, y cuando yo empiezo a hablar así de ciencia o esos temas me dicen: ¡ay ya vas a empezar!, y pues solo con un amigo es con el que hablo de los temas que me gustan, platicamos de microbios, tratamos de probar hipótesis de las teorías que vemos en las clases y esas cosas. Con este amigo me llevo bien porque es como yo, de hecho, el me ganó en las Olimpiadas Matemáticas en las que concurse”.

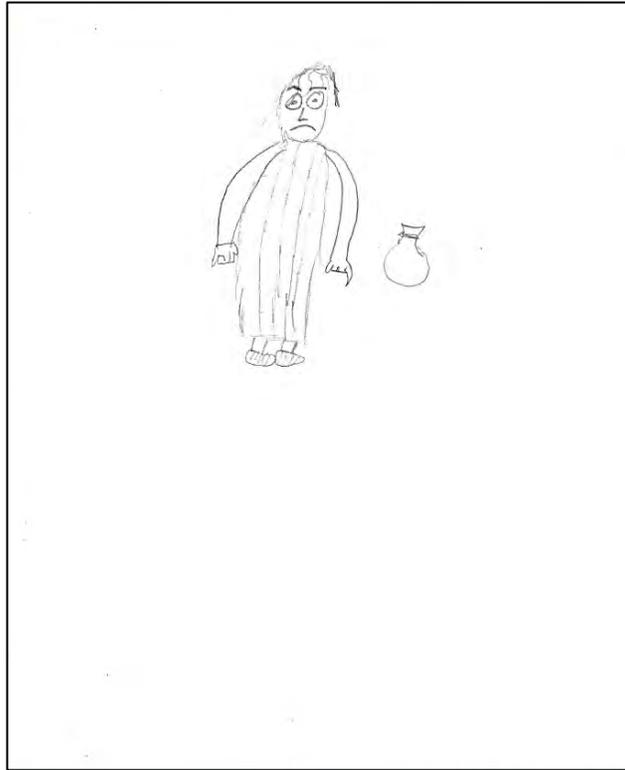


Figura 11: Segunda figura humana realizada por Carlos

Test Proyectivo casa, árbol, persona.

Como referencia significativa de la relación entre autoconcepto y aptitudes sobresalientes, es necesario mencionar la aportación de Renzulli (1986), ya que este autor plantea que las dichas habilidades son el resultado de una amplia combinación de habilidad general, talentos especiales y autoconcepto, este último entendido como autoconfianza y creencia en la propia capacidad de realización de trabajo y motivación que lleva a la persona a aprender, rendir y esforzarse por destacar.

Respecto a lo mencionado, se encontró que Carlos tiene autoconfianza para enfrentar el mundo ya que se percibe con las capacidades necesarias para resolver problemas, también se hallaron indicadores de inteligencia, orgullo de sí mismo, engrimiento, competición, ambición y exhibicionismo estos indicadores se observan en;

sol, el tronco firme y grueso, los trazos firmes, casa grande y la cantidad excesiva de ventanas en ella (Figura 12).

Asimismo, en la elaboración del dibujo de la casa en HTP, al no contar con una regla, Carlos buscó los recursos, por medio de plumas y colores para que la figura quedará más derecha y proporcionada posible (Figura 12), además; el tiempo de elaboración de los test proyectivos fue de 40 a 60 minutos, esto porque tardaba en cada parte del dibujo, el mencionó que demoraba porque pensaba de qué manera podría quedar mejor.

Relacionado con esto y con los indicadores mencionados, es notoria otra característica de los alumnos altas capacidades señalada por varios autores; el perfeccionismo, entendido como el gusto por hacer las cosas bien y acercarse con las realizaciones y creaciones a un ideal (Carroll, 1940; Whitmore, 1980; Parker & Atkins 1995; Alonso & Benito, 1996; Parker, 2000; Pérez & Domínguez, 2000). Sin embargo, el perfeccionismo también está ligado con el pensamiento inflexible, ya que las personas con aptitudes sobresalientes llegan a sentir aversión especial por el trabajo imperfecto, por los errores y por la sensación de fracaso que a éstos acompaña, esto puede traducirse en una baja tolerancia a la frustración (Feldhusen & Baska, 1989; Castañedo, 1997; Peñas, 2006).

Castanyer (2014) menciona que, cuando este esquema de pensamiento inflexible se presenta en un alto grado, se suelen derivar de él un tipo de pensamiento rígido y polarizado. Es decir, las personas con este pensamiento tienden a situar las cosas en los extremos (o blanco o negro), sin admitir matices y por ello son frecuentemente inflexibles. Esto es notorio en su forma de relacionarse, sobre todo cuando hay discrepancias: tienen que ganar o perder, no les encaja sentirse a la misma altura que el otro y abrirse a la posibilidad de llegar a acuerdos, quedarse en término medio. Como por una parte no toleran

sentirse vulnerables ante los demás y por otra dominan las estrategias para imponerse y siempre intentan ganar.

En este sentido, ligado a la teoría y a lo hallado en el test proyectivo HTP, se corroboró que en Carlos predomina el pensamiento inflexible y que además gusta de competir y sobresalir, ya que su madre menciona que:

“a Carlos le gusta destacar mucho académicamente, o sea, ya se dio cuenta, sabe bien que es listo, y le gusta ser el mejor. Él como que siempre está... en su mente ser muy competitivo, el mejor, el mejor. Por ejemplo, ahora vio que en el cuadro de honor nadie tenía 10, todos 9.9, y que, y que no había niños en la escolta, y dijo: Yo voy a ser el niño que va a ser de la escolta, y voy a salir con 10. O sea, él, como que se pone así siempre metas, y siempre pero en todo, eh, apenas vino un primo de los cabos, que le encanta el básquet y vino su primo, íbamos a ir a echar la cáscara una semana después. Pues toda la semana, mañana y tarde, se la pasó a tirar, a tirar, a tirar, a tirar, hasta que la que así la que tiraba la metía, para ir a jugar con el primo y anotar. O sea, como que en su mente es muy competitivo”.

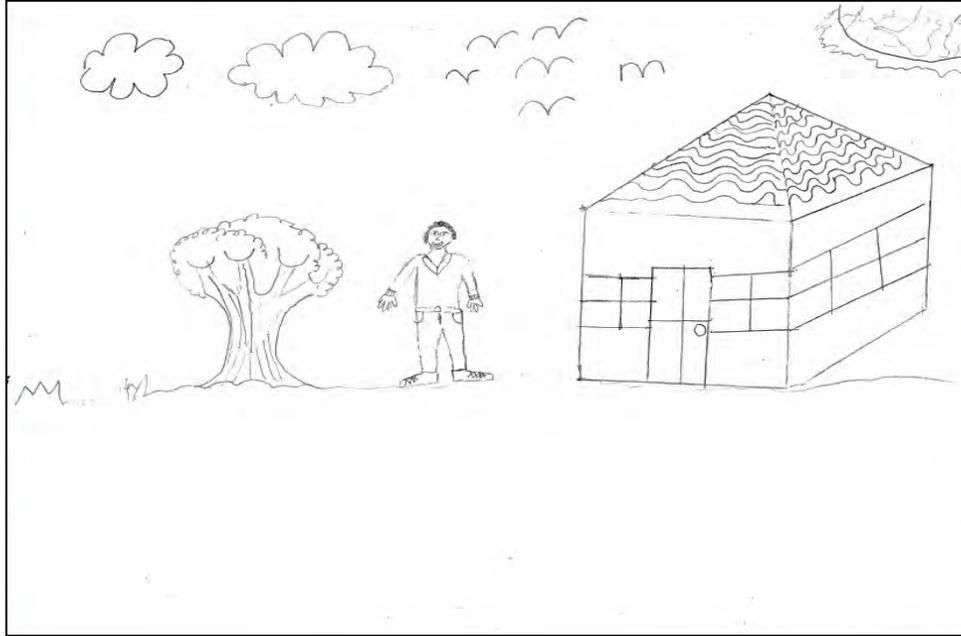


Figura 12: Test proyectivo casa, árbol, persona elaborado por Carlos.

Test proyectivo persona bajo la lluvia.

Correspondiente a los indicadores de pensamiento inflexible encontrados en el test proyectivo casa, árbol persona, en el test persona bajo la lluvia también se hallaron signos de pensamiento concreto inflexible, objetividad, ajuste a la realidad, control de sí mismo esto en; el dibujo centrado realizado en el margen inferior de la hoja, además los arbustos y las flores ilustrados son iguales, como si estuvieran copiados (Figura 13).

Por otro lado, en este test se encontraron signos de ansiedad, sentimiento de inadecuación, introversión, sensibilidad a la crítica y falta de defensas, hallados en la persona pequeña, las orejas notorias, las flores y arbustos como obstáculos, la falta de paraguas y la nube grande (Figura 13).

Esto podría tener relación con lo mencionado por la madre de Carlos:

“... cuando los demás niños ven que no le pueden ganar a Carlos, empiezan a inventar cosas de él, le empiezan a decir que está feo, que no sé qué. Apenas, está en la adolescencia, le dijeron que era uniceja o luego le dicen que se siente un montón, porque

contesta todo en clase y Carlos me dice: Ay mamá es que todos me dicen de cosas, y pues ya yo trato de que no se sienta mal con eso”.

Al respecto, el CEDAT (2015) reporta que el 80% de los niños con aptitudes sobresalientes atendidos en este centro reportaron haber sufrido hostigamiento escolar o *bullying* y en algunos casos informaron que los profesores aprobaban las bromas de sus compañeros. Vinculado con esta información, Carlos menciona:

“Ay que trauma, he tenido muchos problemas con los maestros porque no les gusta que participe o les pregunté, ahora en la secundaria mi maestro de matemáticas nos dice: la solución a este problema es... Y dice: Alguien que no seas tú, Carlos. Antes de que termine la pregunta me dice: Alguien que no seas tú”.



Figura 13: Test proyectivo persona bajo la lluvia.

Resultados de las pruebas aplicadas a David, segundo hijo de la familia.

Habilidades intelectuales.

Escala de inteligencia de Wechsler para niños-IV (WISC-IV)

Cuando los padres piensan con entusiasmo que su primer hijo posee aptitudes sobresalientes es común que sientan dudas acerca de la capacidad de su segundo hijo, percibiéndole como menos brillante o al menos bastante diferente en su habilidad y estilo, aun cuando en algunos casos se confirma que este segundo hijo también muestra estas aptitudes u otras habilidades (Haensley, 1993). De acuerdo con esta afirmación hay dos puntos a destacar que se representan en el caso de David; los resultados arrojados de las pruebas WISC-IV y Torrance, así como la preocupación que exponen sus padres al notar las diferencias entre ambos hermanos, estos puntos se analizan a continuación.

El CI total obtenido por David en la prueba WISC-IV fue de 119, puntaje que lo ubica al extremo de la categoría promedio alto (Tabla 2).

Tabla 2
Clasificación de inteligencia según Wechsler (2012).

CI	Clasificación
< 69	Muy bajo
70-79	Limite
80-89	Promedio bajo
90-109	Promedio
110-119	Promedio alto
120-129	Superior
>130	Muy superior

Las puntuaciones alcanzadas por David en cada uno de los índices evaluados en WISC-IV son: comprensión verbal 152, razonamiento perceptual 123, memoria de trabajo con un puntaje de 91, y velocidad de procesamiento 75 (Figura 14).

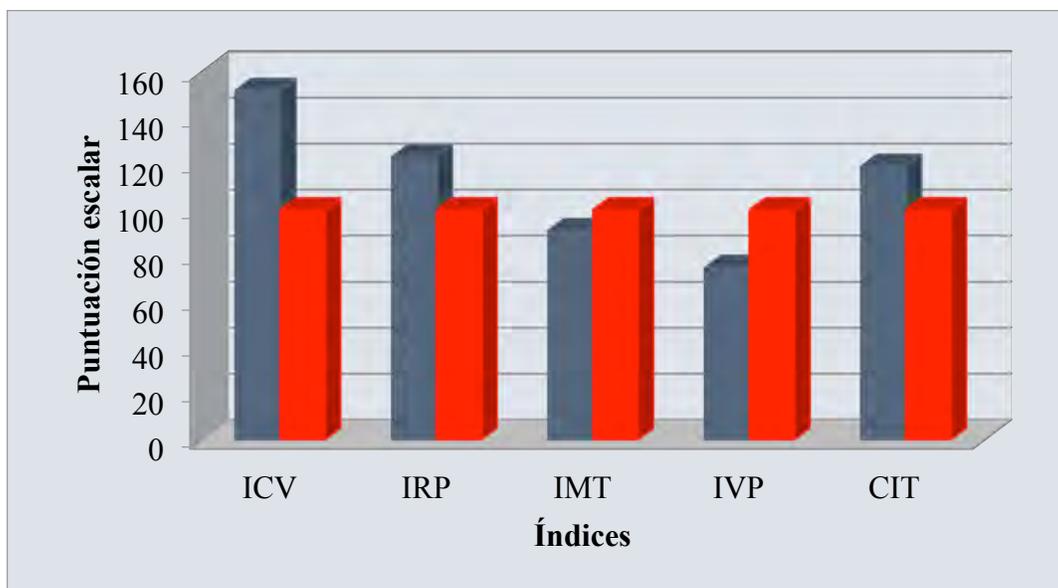


Figura 14: Comparación de la puntuación escalar por índices de David (azul), contra la media (rojo).

Como se puede observar en la Figura 14, David posee habilidades superiores a la media en las subpruebas de comprensión verbal (ICV) y razonamiento perceptual (IRP). Esto significa que tiene la capacidad de análisis y síntesis de la información, así como la habilidad de comprender y realizar creaciones verbales de alta calidad, además de un alto grado de abstracción de símbolos en significados, aptitudes que le facilitan el relacionar los conceptos aprendidos con las situaciones de la vida cotidiana generando gran agilidad verbal. Como complemento de lo encontrado en estos índices, su padre comenta:

“Lo que me asombra de David es, es el ¿Cómo le hace para...? o ¿De dónde se saca sus historias? A veces se inventa unas historias que ya después, aunque yo sepa que es inventado, me causa duda si es verdad o no porque las crea tan bien hechas que de verdad te pone a dudar”.

Sin embargo, también se encontraron índices por debajo de la media (Figura 14) esto en el área de velocidad de procesamiento y memoria de trabajo, esto quiere decir que David puede presentar dificultades en tareas que impliquen; percepción visual,

coordinación visomotora, capacidad de rastreo visual, planificación y atención visual perceptiva. Al respecto, su madre comenta:

“¿Sabes qué le cuesta mucho? Cuando tiene que copiar cosas de su cuaderno, las clásicas copias, se le pierde el renglón, y tarda como cinco minutos en volver a encontrar el renglón, y se le pierde la palabra que va a escribir, y es un ciclo repetido”. Igualmente, el mismo David comenta constantemente tener problemas en su vida diaria en las tareas escritas y repetitivas como son las planas, resúmenes y copiar apuntes”.

Ambos padres comentan sentir preocupación debido a que David no tiene el rendimiento académico esperado. Al respecto el padre comenta:

“...Con David es diferente, nos preocupa que tiene problemas en la escuela porque no hace sus trabajos y tareas”.

Sin embargo, después de la entrega de los resultados encontrados en WISC-IV, la madre mencionó:

“...Para mí es un gran alivio conocer esto de mi hijo, su papá y yo pensábamos pues que tal vez David tenía algún problema o algo así porque no hace las cosas tan rápido como sus hermanos, él requiere de toda nuestra atención y esto ya estaba causando mucho problema conmigo y mi esposo, al saber esto pues ya sabemos que tiene la capacidad de hacer muchas cosas...”

En el diálogo de la madre se puede observar la comparación que realiza la familia entre David y Carlos, este último identificado con aptitudes sobresalientes

Test de pensamiento creativo de Torrance

De acuerdo con Guilford (1974), el pensamiento divergente es la operación mental que se relaciona con la creatividad, no obstante, para Torrance (2000) la creatividad también

implica la sensibilidad a los problemas, la habilidad de percibir fallas o lagunas en el conocimiento, por lo que implica la habilidad para redefinir los problemas comprenderlos y resolverlos de diversas maneras.

Siguiendo esta línea, el índice de creatividad obtenido por David en el Test de Creatividad de Torrance fue de 145, puntaje que lo ubica en el percentil 99. Los puntajes percentuales obtenidos por índice fueron: fluidez 22, originalidad 8, elaboración 85, abstracción de títulos 99 y resistencia al cierre 71 (Figura 15).

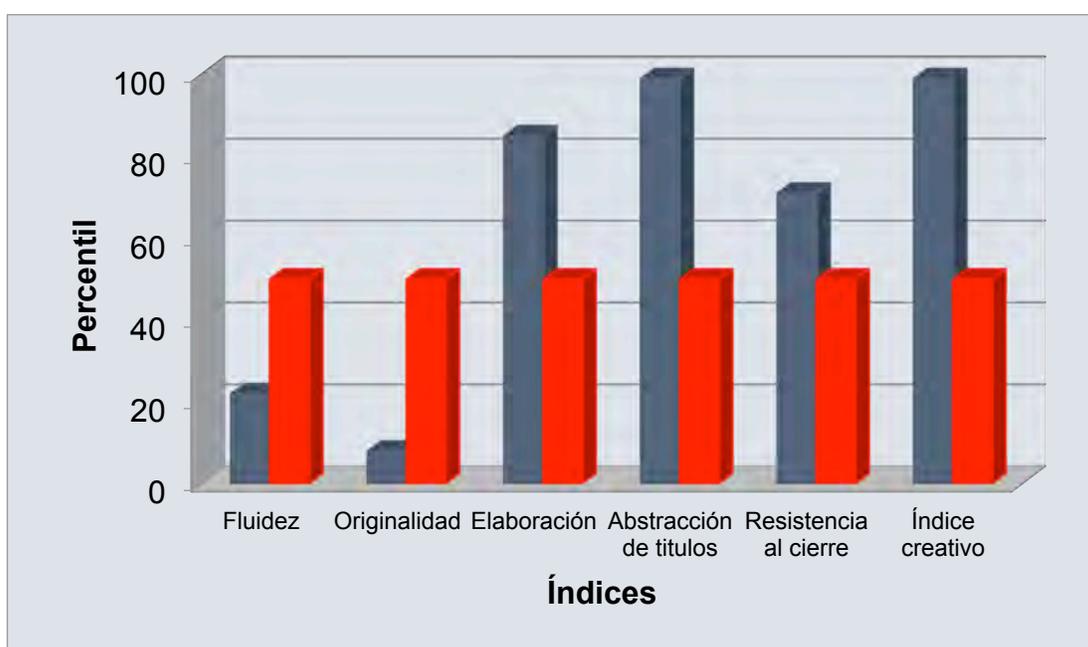


Figura 15: Comparación de la escala percentual de creatividad de David (azul), contra la media (rojo).

En esa misma Figura se muestra que David obtuvo puntajes percentuales muy por encima de la media en los índices de elaboración, abstracción de títulos y resistencia al cierre. Sin embargo, alcanzó puntajes muy por debajo de la media en fluidez y originalidad.

Luego de analizar los índices creativos, se pasó a la evaluación de las 13 fortalezas creativas del Test Torrance, en las cuales David sobresale en los potenciales de: fantasía, imaginación pintoresca, riqueza imaginativa, extensión de límites, visualización interna, expresividad de títulos, movimiento, contexto y expresividad emocional (Figura 16).

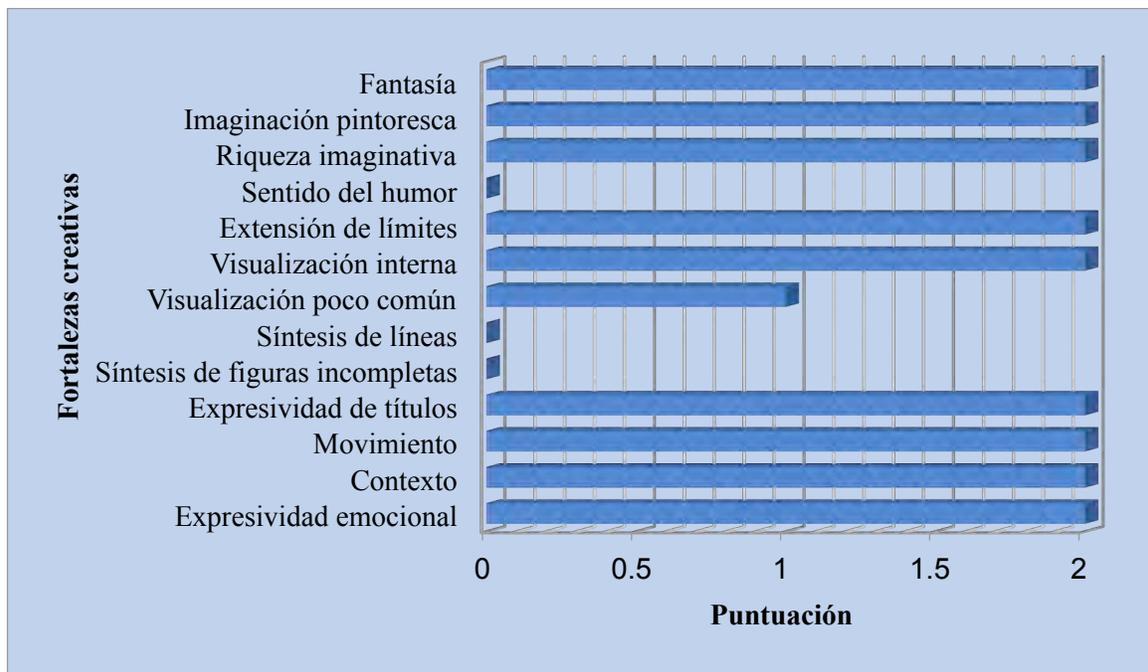


Figura 16: Puntuación de las fortalezas creativas de David.

A continuación, se realiza el análisis de los puntajes obtenidos por David en cada uno de los índices, así como las fortalezas creativas más significativas evaluados por el Test de Pensamiento Creativo de Torrance.

En el índice de fluidez David alcanzó un puntaje de 22, esto significa que podría presentar dificultades para crear y exteriorizar ideas. En la Figura 17 se observa que los dibujos de David son parecidos, lo cual indica que se le dificulta hacer un salto en de una idea para producir otra.

Por otro lado, en la Figura 17 también se pueden notar algunas fortalezas creativas como lo son; contexto, movimiento, expresividad de títulos y extensión de límites. Dichas fortalezas indican que David posee habilidades para comunicar de forma clara la idea previendo lo suficientes detalles para contextualizar, extender su pensamiento y salirse de la ruta habitual de la resolución de problemas, así como de ir más allá de simple descripción de los acontecimientos.

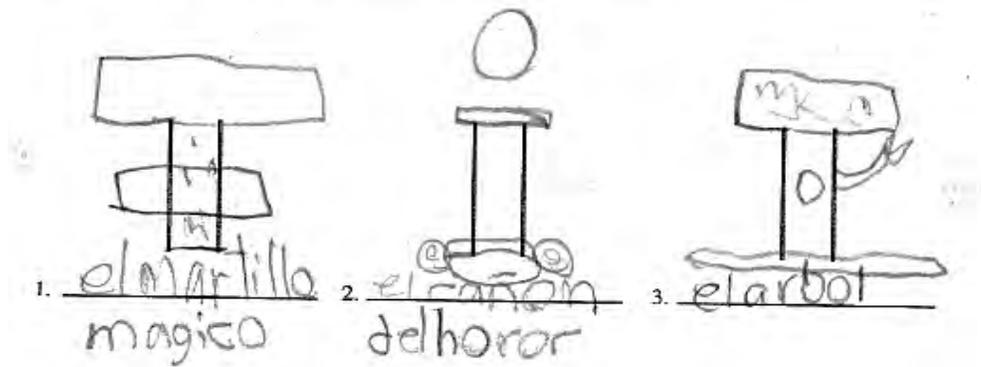


Figura 17: Ejemplo de fluidez, contexto, movimiento, expresividad de títulos y extensión de límites.

Otra puntuación por debajo de la media se encuentra en el índice de originalidad con una calificación porcentual de 8. Dicha puntuación indica que, David tiene problemas para producir ideas innovadoras e inusuales. En la Figura 18 se observa que con los estímulos brindados el niño dibujó imágenes comunes como una puerta y ventana. Sin embargo, en dicha figura también se nota el potencial creativo de fantasía, la cual se refiere a la capacidad para resolver con analogías los problemas.

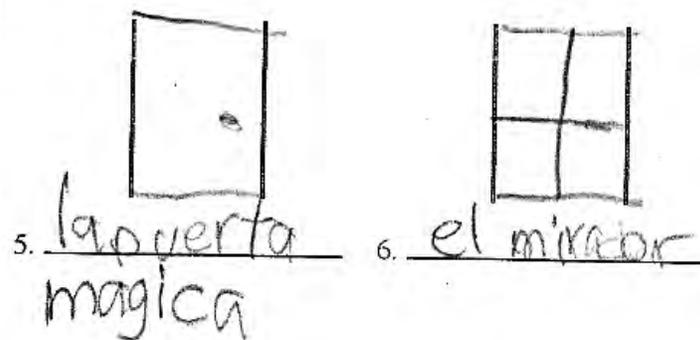


Figura 18: Ejemplo de originalidad y fantasía.

Dentro de las puntuaciones superiores a la media obtenidas por David se encuentra el índice de elaboración, en el cual alcanzó una calificación de 85, por lo tanto, se considera que posee gran capacidad para añadir detalles y expender sus ideas (Figura 19).



Figura 19: Ejemplo de elaboración, riqueza imaginativa, contexto, visualización interna y movimiento.

En la Figura 19, se observan otros potenciales creativos como lo son; riqueza imaginativa, visualización interna y movimiento, estas fortalezas indican que David tiene la habilidad de ir más allá de lo exterior de un objeto, para prestar atención al funcionamiento de las cosas y de esta manera llevar sus ideas a un nivel trascendente.

El puntaje más alto obtenido por David en el Test de Creatividad de Torrance es en el índice de abstracción de títulos con una calificación percentual de 99, lo cual indica que posee altas habilidades de análisis, síntesis y organización de la información. En la Figura 20 se nota que el título transmite la esencia del dibujo.



Figura 20: Ejemplo de abstracción de títulos.

Por último, en el índice de resistencia al cierre, con un puntaje percentual de 71 se infiere que David puede mantener su pensamiento abierto para incorporar a una idea toda la información disponible (Figura 21).



Figura 21: Ejemplo de resistencia al cierre, fantasía, imaginación pintoresca y expresividad emocional.

En la Figura 21 se observan fortalezas creativas como son; fantasía, imaginación pintoresca y expresividad emocional, las cuales indican que David tiene capacidad de comunicar sentimientos y emociones, así como de hacer uso de la evocación de los sentidos.

El índice creativo de 145 que coloca a David en el percentil 99 del Test de Creatividad de Torrance señala que David posee grandes aptitudes creativas.

Correspondiente a esto, la madre de David comenta:

“... David, a él lo que le gusta es andar jugando con sus Lego, pero no sigue como las instrucciones que vienen en los manuales, sino que a él se le ocurre algo como una nave y pues ya al ratito ves y ya la armó, y no solo con legos, siempre anda recogiendo palitos o así materiales para construir cosas, tiene mucha facilidad para todo eso”.

Características emocionales y sociales

Test proyectivo de la figura humana de Koppitz.

Haensley (1993) señala que cuando los padres piensan con entusiasmo que su primer hijo posee aptitudes sobresalientes tienden a hacer comparaciones entre sus hijos, además sienten dudas acerca de la capacidad de su segundo hijo, percibiéndole como menos brillante o al menos bastante diferente en su habilidad y estilo. Referente a esto la madre de David menciona que:

“...a David le gustan los videojuegos, pero es un niño que siento que tiene que hacer otras cosas, los videojuegos los limito así de media hora o una hora. Entonces como yo no le encuentro una pasión así realmente a él, pues me preocupa, porque pues no va mal él en la escuela, pero pues tampoco sobresale... Y es entonces cuando yo no le veo como un interés por ejemplo, a lo mejor por el punto de comparativa es malo, pero pues tienes otros hijos en donde, por ejemplo, veo en Patricia interés de estar dibujando, pintando, el arte y Carlos pues le gusta la ciencia, las matemáticas, todo eso es lo que le encanta, y como al otro no le veo en realidad un punto en dónde se interese, entonces es lo que a veces me genera, a lo mejor digo, conflicto a mí, a lo mejor no está bien, pero bueno sí me preocupa”.

Estas comparaciones y dudas por parte de los padres hacia sus demás hijos provocan en ellos problemas emocionales y sociales, ya que los hermanos de los alumnos con aptitudes sobresalientes tienden a mostrar indicadores de inseguridad y baja autoestima en medidas de personalidad, por lo tanto, se podría inferir que estos niños pueden tener sentimientos de inferioridad con relación a sus hermanos (Cornell, 1984; Carandang, 1992).

Correspondiente a lo mencionado por la teoría, en el test proyectivo de la figura humana de Koppitz realizado por David, se encontraron indicadores de autoinsatisfacción, incertidumbre de la propia capacidad, fantasías sobrecompensatorias, preocupación por el rendimiento escolar, esfuerzo intelectual, tensión e indecisión. Dichos indicadores se observan en; la figura humana grande, borraduras excesivas, y trazos fuertes (Figura 22).

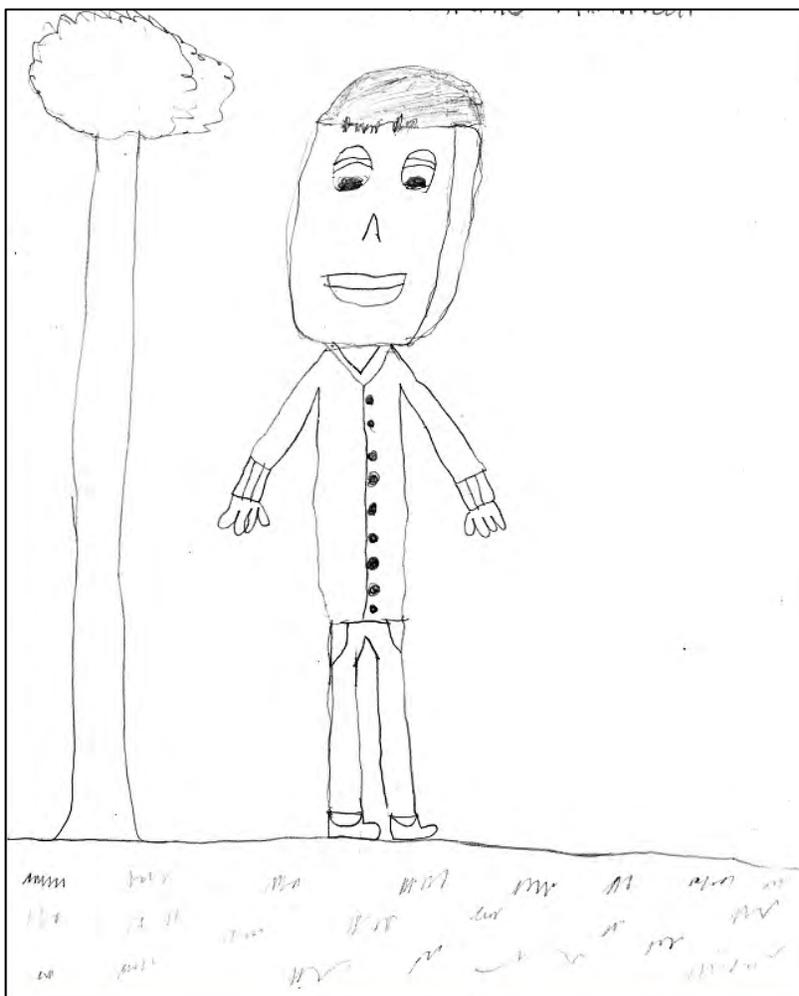


Figura 22: Test proyectivo de la figura humana Koppitz realizado por David.

De acuerdo Ocaña y Martín (2011) con los niño/as entre los 6 y los 10 años sienten la necesidad de ser reconocidos como personas, tanto dentro de la familia, como el ámbito escolar y de amigos ya que el hacerse un lugar entre su medio permite a su vez descubrirse a sí mismo, por lo tanto, a lo largo de esta etapa el niño comienza a sentirse más independiente y dueño de sí mismo, lo cual favorece el progresivo distanciamiento de sus padres. David se encuentra en los 9 años y edad, por lo tanto, debería de estar atravesando esta etapa de independencia de sus seres más próximos, sin embargo, en su caso, las constantes presiones y comparaciones que realiza su familia entre él y su hermano mayor no le favorecen a vivir y concluir esta etapa con éxito.

Correspondiente a lo mencionado, en la Figura 22 se puede observar que la persona no tiene cuello, sus labios son gruesos y su cabeza es grande, estos indicadores son signos de inmadurez y dependencia. Al respecto la madre de David comenta:

“... la verdad si es cansado, para que David logre hacer su tarea pasa todo el día y pues yo tengo que estar ahí a lado de él sino pues no hace nada, yo digo que no es vida para él y digo bueno tampoco para mí porque nuestros días son que llega a la casa de la escuela y se pone a hacer tarea y así hasta la noche, ahí nos la pasamos todo el día él y yo”.

Los padres de David y su hermano mayor comentan constantemente que necesita de la ayuda de su mamá para hacer sus tareas escolares o actividades en su casa, concordando con esto David menciona:

“Mi mamá me ayuda con mis tareas porque si no pues a mí se me olvida o, o me distraigo, es que como me aburro no puedo hacerlas”.

Por otro lado, en la relación con su medio, los brazos cortos desproporcionados con el tamaño de la figura grande son signos de dificultad para conectarse con el mundo y personas, así como falta de liderazgo. Al respecto David comenta:

“... Carlos ya me tiene harto, siempre todo el tiempo me esta dice y dice lo que tengo que hacer, me dice que me apure y se enoja conmigo y me grita, ya le dijeron mis papás que él no es mi papá para andarme mandando, pero a él no le importa”.

A este comentario Carlos responde:

“...Mi mamá me dice que no soy el papá de David para mandarlo, pero es que me desespera, nada más se hace menso, se tarda mucho haciendo las cosas y pues por eso le digo que se apure porque parece que no se dan cuenta de que ni hace nada, yo siempre lavo los trastes o ayudo en la casa, pero él ni hace nada, se la pasa sentado”.

En este diálogo se observa lo ya reportado en la teoría, y es que el hermano con aptitudes sobresalientes trata de dirigir la vida de sus hermanos y decirles lo que deben hacer en todo momento, también tienden a manifestar actitudes inapropiadas como mostrar indiferencia por su lentitud intelectual o su rendimiento escolar en comparación a las capacidades propias (Hackney, 1981; López, 2002).

Test Proyectivo casa, árbol, persona.

En el test proyectivo casa, árbol, persona elaborado por David se encontraron de nuevo indicadores de inmadurez, esto en la omisión de las pupilas y la falta de cuello en el dibujo de la persona y el tronco largo en el árbol. También se encontraron signos de fantasía en el árbol en forma de nube pupilas omitidas y el tronco grande (Figura 23).

La fantasía es un indicador presente en todas las pruebas proyectivas realizadas por David, la cual también se encontró en el Test de Pensamiento creativo de Torrance, sus padres aluden constantemente que el niño inventa grandes historias fantasiosas, que incluso, aunque sepan que no son reales dudan de la veracidad del relato debido a la gran habilidad de su hijo. Sin embargo, estos acontecimientos han provocado problemas en la familia ya que David se vale de esta habilidad para añadir mentiras en sus historias y evitar regaños o castigos.

Como ejemplo de esto la madre relata la siguiente situación:

“Un día David estaba jugando con su hermano, y Carlos me grito: ¡Mamá!, y voy, y veo que David traía marcado como con una navaja, así como cuadros, una escalera, entonces agarro y me espanto, porque se veía que hasta le había salido tantita sangre, y le pregunto: Oye David ¿Qué pasó aquí? y David me dice: Me lo hicieron en la escuela. No, yo enojadísima, porque dije: ¿Cómo crees que te hicieron eso en la escuela? y, y ya

después me dijo que se lo había hecho una niña y que su maestro se había dado cuenta pero que nada más lo había mandado a lavarse y ya, me invento un cuento que el director lo había visto, total yo hasta investigue cómo demandar a la escuela porque no me habían avisado nada, me lo estaban ocultando.

Le creímos, entonces fuimos a la escuela y el director me dijo sorprendido que no tenía conocimiento de lo sucedido pero que iba a investigar, entonces David ya estaba cambiando mucho su versión de las cosas, después hasta me dijo que había sido su primo, el director investigó, pero nada, le preguntamos muchas veces y ya hasta mucho después me dijo que había sido él solito, yo lo había mandado a lavar trastes entonces se le hizo fácil jugar y pues después le dio miedo que lo regañara o algo”.

A pesar de que la madre comenta que David se autolesionó jugando, en las pruebas proyectivas y entrevistas no se encontraron otras señales de autolesión u otros problemas relacionados.

Sin embargo, se encontraron indicadores de ansiedad, aislamiento y sentimiento de inadecuación esto en la excesiva de ladrillos en la casa, la puerta pequeña y la ausencia de ventanas (Figura 23). Al respecto su madre comenta:

“David es muy amiguelero, pero no destaca mucho, a diferencia de su hermano, él no es muy líder, o sea, él está, se deja influenciar, le dicen, hagamos esto, hagamos el otro y lo hace. De hecho, es un poco inseguro, cuando lo cambié de escuela, decía que no quería cambiarse de la anterior, que porque ahí ya tenía amigos”.

Sin embargo, a pesar de que la señora comenta que su hijo es muy amiguelero, también comenta lo siguiente:

“A David le gustaría ser líder. Sí le gustaría ser líder, porque yo lo veo que... A veces no sé si quisiera imitar a su hermano, o... porque también Carlos llega y nos platica

y eso, y él también quiere hacer así... es que a veces David me miente y me dice que tiene muchos amigos y que juega con ellos a tal y tal cosa, pero pues no era verdad luego cuando le llevaba de comer me decía: no te vayas mamá y le preguntaba por qué y no me decía nada, ya después me di cuenta que era porque pues no jugaba con sus compañeros”.

En este relato también se pueden destacar dos cosas ya mencionadas: por un lado, la madre realiza comparaciones entre sus hijos y por otro, David fantasea y miente constantemente a su madre relatándole historias que le gustaría que fuesen realidad, como el tener muchos amigos, probablemente esto se deba a que al niño le gustaría cubrir con las expectativas de sus padres.

Por otro lado, como se puede observar en la Figura 23, el árbol grande y el nido en el indican que David es una persona hipersensible quien busca ofrecer protección y apoyo. Correspondiente a este hallazgo el padre de David comenta:

“David siempre quiere ayudar a todo el mundo, es muy sensible, cuando ve a personas así en la calle pidiendo dinero o alguien sufriendo, les quiere ayudar y si no puede también se pone triste, cuida mucho a sus hermanos y los defiende, siempre está buscando, así como la manera de ayudar a los demás”.



Figura 23: Test proyectivo casa, árbol, persona realizado por David.

Test proyectivo persona bajo la lluvia.

Previamente se mencionó que los hermanos manifiestan actitudes ambivalentes hacia el hermano con aptitudes sobresalientes; se alegran, por una parte, pero por otra, aparecen los celos, las comparaciones; la posible humillación ante el hecho de que un hermano más pequeño o ligeramente mayor es mucho más inteligente (López, 2002). Esta situación puede traer consigo inseguridades para los hermanos del alumno con altas capacidades, así como el sentimiento de que se está persiguiendo algo inalcanzable.

En relación a lo reportado en la teoría, en el test proyectivo de persona bajo la lluvia se encontraron signos de autodesvalorización, inseguridad, sentimiento de inferioridad, estrés, preocupación y la percepción de que sus defensas son débiles. Esto se observa en la Figura 24 en; la persona pequeña, paraguas hacia la derecha y volando, la nube grande y la lluvia torrencial.

Correspondiente a los indicadores encontrados, su madre reporta:

“...hubo una ocasión en la que Carlos y Patricia ganaron diplomas en su escuela por sus buenas calificaciones, entonces David como que se alegró por sus hermanos, pero se puso triste porque él no había ganado nada y me dijo: Mamá ¿Cuándo me voy a ganar un diploma yo también? Y le dije: tienes que echarle ganas a la escuela y hacer todas las tareas y todo eso hijo, entonces David me dijo: vas a ver que el próximo bimestre me voy a ganar uno yo también.

Entonces ya pasó, llegaron las épocas de calificaciones y David me dijo: Mamá tienes que ir mañana a la escuela porque me voy a ganar un diploma, y me lo dijo muy contento, pues al otro día voy al homenaje y todo y dieron los diplomas pero él pues no se ganó ninguno, entonces se puso a llorar y andaba muy triste y me volvió a preguntar por qué él no se había ganado nada y pues ya le explique cómo es que uno se gana un diploma y pues le dije que no había problema que no tenía que ganarse uno que nosotros lo amamos. Tal vez como vio que sus hermanos ganaron uno pues pensó que por eso ya a él después le iban a dar uno también o algo así”.

En el relato se observa que David se preocupa constantemente por igualar a su hermano, así como el sentimiento de ambivalencia ante los logros de este.

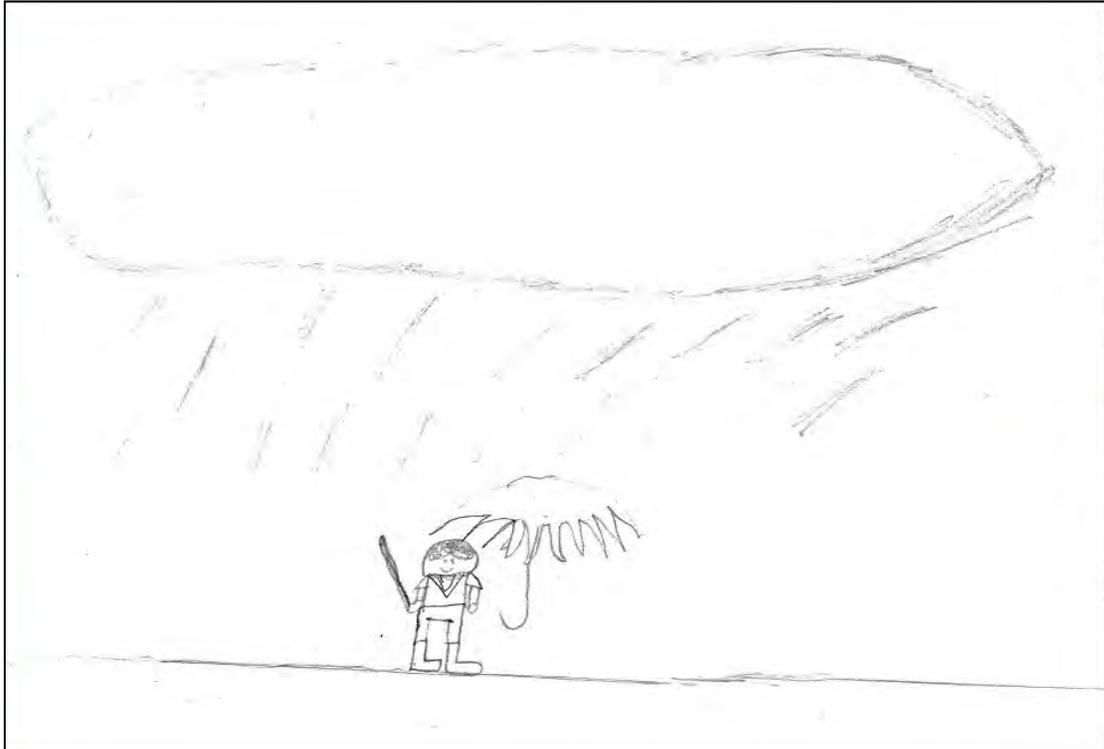


Figura 24: Test proyectivo casa, árbol, persona realizado por David.

Resultados de las pruebas aplicadas a Patricia, tercera hija de la familia.

Habilidades intelectuales.

Escala de inteligencia WPPSI-Español.

En familias con un hijo con aptitudes sobresalientes, es común encontrar a otros hermanos con altas capacidades (Barbe, 1956; Gross, 1993; Haensley, 1993; Hollingworth, 1942; Silverman & Kearney, 1988; Snowden & Christian, 1997; Terman, 1925). Esta característica se confirmó en la aplicación de la escala de inteligencia WPPSI-Español, Patricia obtuvo un CI total de 130, puntaje que la coloca en la clasificación muy superior (Tabla 3), de acuerdo con diversos autores (Barbe, 1956; Gross, 1993; Gottfried, Eskeles, Bathurst & Wright, 1994; Hollingworth, 1942; Silverman & Kearney, 1988; Snowden & Christian, 1997; Terman, 1925) al alcanzar dicho CI se le considera como una alumna con

aptitudes sobresalientes. Esta prueba está compuesta por dos subescalas en las cuales Patricia alcanzó una calificación de; escala verbal 130 y escala de ejecución 120.

Tabla 3
Clasificación de inteligencia según Wechsler (2012).

CI	Clasificación
< 69	Muy bajo
70-79	Limite
80-89	Promedio bajo
90-109	Promedio
110-119	Promedio alto
120-129	Superior
>130	Muy Superior

En la Figura 25 se indica que en cada una de las subescalas verbales y de ejecución, Patricia se posiciona con puntajes por encima de la media, esto quiere decir que tiene elevada capacidad para aprender, asimilar y responder eficazmente mediante la utilización del canal verbal comunicativo, así como una destacada habilidad para recuperar la información, conceptualizar y razonar.

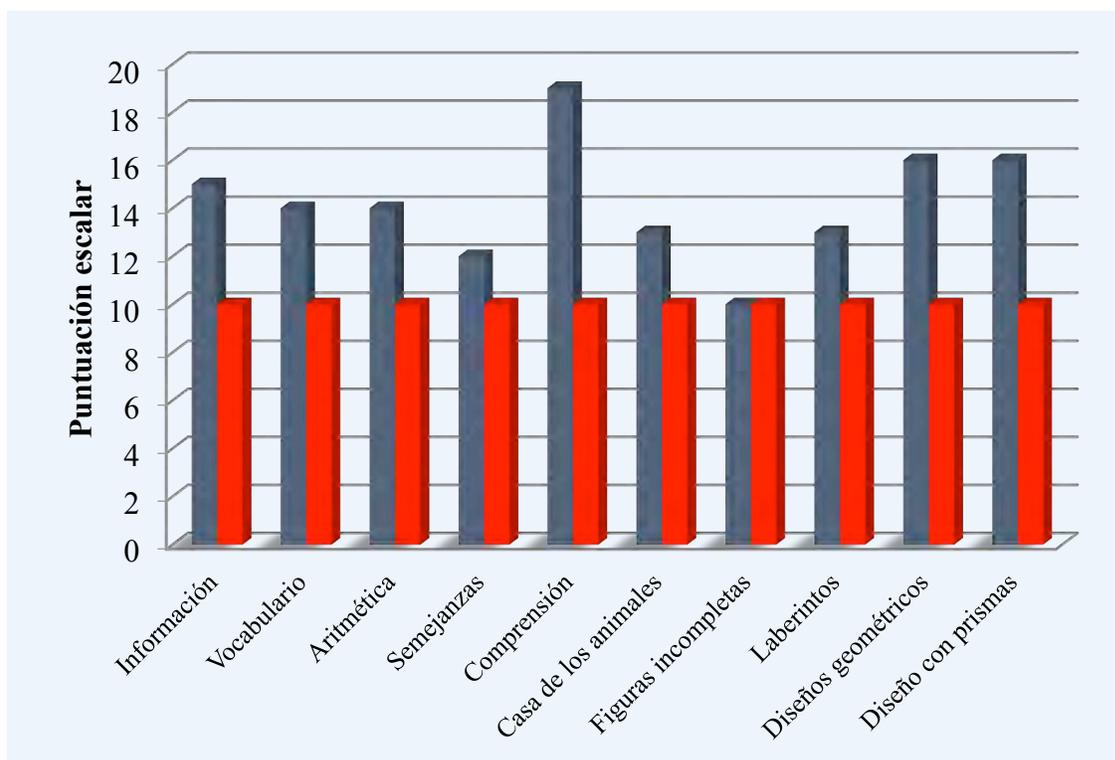


Figura 25: Comparación de la puntuación escalar por índices de Patricia (azul), contra la media (rojo).

Con base en dichas aptitudes se estima que Patricia se desarrolla de manera eficaz en actividades que implican el uso de la memoria a largo plazo, concentración, razonamiento aritmético, orientación en el espacio y pensamiento abstracto. Referente a esto, la madre reafirma dichos hallazgos al exponer que: *“Los maestros de Patricia siempre la felicitan, porque es una buena niña y buena alumna, me han comentado que aprende muy rápido, me dicen que es una excelente alumna, pero últimamente me comienzan a dar quejas porque como termina los trabajos más rápido que sus demás compañeros pues empieza a platicar con ellos y los distrae, pero es la única como queja que me han dado”*.

En el relato de la madre se nota otra característica de alumnos con aptitudes sobresalientes y es que debido a que aprenden y trabajan más rápido en comparación con los alumnos de la media, los alumnos con altas capacidades pueden llegar a aburrirse dentro del salón de clases ya que no se está atendiendo a sus necesidades educativas (CEDAT, 2015; Prieto, 1996).

Test de pensamiento creativo de Torrance

Una de las bases para identificar a un alumno con aptitudes sobresalientes es la creatividad, entendiéndola como la aplicación de la inteligencia para generar ideas nuevas, distintas y personales que respondan de modo coherente a la demanda (Sternberg, 2005). Siguiendo esta línea, el índice creativo total obtenido por Patricia fue de 141, puntaje que la ubica en el percentil 99 del Test de Creatividad de Torrance. Los puntajes percentuales obtenidos por índice fueron: fluidez 26, originalidad 39, elaboración 99, abstracción de títulos 92 y resistencia al cierre 36 (Figura 26).

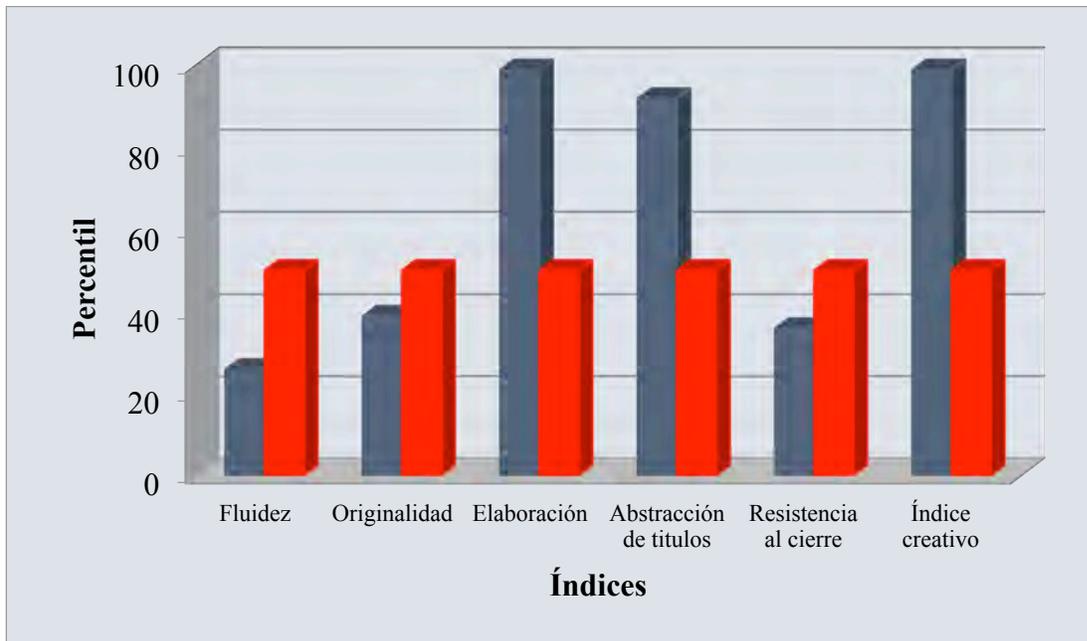


Figura 26: Comparación de la escala percentual de creatividad de Patricia (azul), contra la media (rojo).

En la Figura 26 se muestra que Patricia alcanzó puntajes por debajo de la media en los índices de fluidez, originalidad y resistencia al cierre, mientras que los puntajes en los índices de elaboración y abstracción de títulos se encuentran muy por encima de la media.

Luego de la evaluación de los 5 índices de creatividad, se pasó a la revisión de las 13 fortalezas creativas del Test de Creatividad de Torrance, se encontró que Patricia se destaca en los potenciales de; fantasía, visualización interna, visualización poco común, expresividad de títulos, contexto y expresividad emocional (Figura 27).

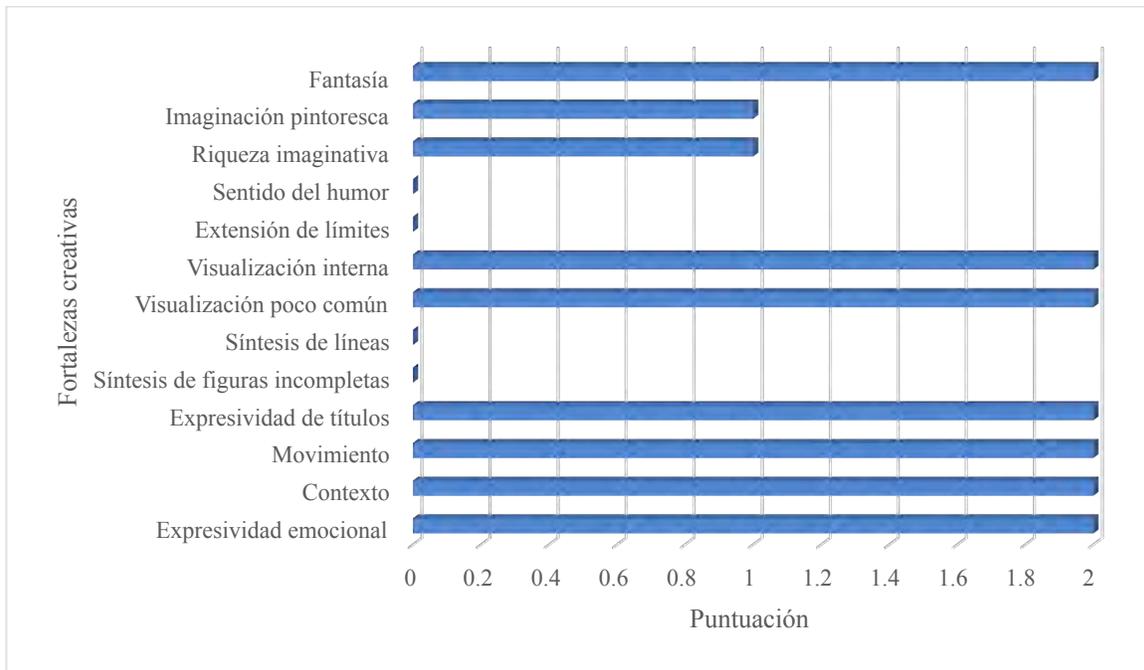


Figura 27: Puntuación de las fortalezas creativas de Patricia.

A continuación, se realiza el análisis de los puntajes obtenidos por Patricia en cada uno de los índices y fortalezas creativas más significativas evaluados por el Test de Pensamiento Creativo de Torrance.

El puntaje porcentual por debajo de la media de 26 obtenido por Patricia en el rubro de fluidez indica que podría tener dificultades para producir o expresar una gran cantidad de ideas, ejemplo de esto se observa en la Figura 28 ya que se nota que no realiza un salto de ideas debido a que utiliza elementos iguales o parecidos para elaborar sus figuras. Otro puntaje bajo se encontró en el índice de originalidad con una calificación de 39, en los dibujos realizados en los estímulos que se muestran en la Figura 28, Patricia mencionó que son puertas, dicho objeto es dibujado por la mayoría de las personas cuando se presentan estos estímulos en el Test Torrance, lo cual indica que la niña podría tener dificultades para producir ideas innovadoras e inusuales.



Figura 28: Ejemplo de originalidad, fluidez, fantasía, movimiento, expresividad emocional.

Sin embargo, en la Figura 28 se muestran tres fortalezas creativas; expresividad emocional, fantasía y movimiento. Dichas fortalezas son muestra de la capacidad de utilizar la fantasía como forma análoga para la resolución de problemas, así como la habilidad para comunicar sentimientos y emociones.

Por otro lado, en el rubro de elaboración Patricia alcanzó una puntuación muy por encima de la media de 99, dicha calificación se traduce en una alta capacidad para expandir sus ideas, así como para agregar detalles a estas (Figura 29). Sin embargo, a pesar de ello, obtuvo una calificación por debajo de la media en resistencia al cierre con una calificación de 36, esto quiere decir que tiene dificultades para mantener su pensamiento abierto para permitir los saltos mentales que conllevan a una idea original y que implican la incorporación de toda la información disponible. En la Figura 29 se observa que sus figuras son; una rama, brazos y viento, los cuales por su naturaleza no son tomados en cuenta para la calificación de este índice. En esta figura, también se muestran dos potenciales creativos; contexto y movimiento, los cuales hacen referencia a la facilidad para comunicar de forma clara una idea.



Figura 29: Ejemplo de elaboración, resistencia al cierre, contexto, movimiento.

En el índice de abstracción de títulos, con un puntaje por encima de la media de 92, se infiere que Patricia tiene altas habilidades de análisis, síntesis y organización de la información, ejemplo de esto se muestra en los dibujos de la Figura 30 donde se observa que la niña capturó la esencia del dibujo en el título de forma clara y concreta.



Figura 30: Ejemplo de abstracción de títulos, expresividad de títulos, fantasía, visualización poco común, visualización interna y riqueza imaginativa.

Por último, en la Figura 30 se observa la presencia de potenciales creativos; expresividad de títulos, fantasía, visualización poco común, visualización interna y riqueza imaginativa, esto indica que tiene la capacidad de representar eventos incongruentes y vivaces, así como la habilidad para presentar las ideas desde una perspectiva inusual.

Características emocionales y sociales.

Test proyectivo de la figura humana de Koppitz.

De acuerdo con Gallardo (2012) la estructura del dibujo de un niño pequeño en el test proyectivo de la figura humana está determinada por su edad y nivel de maduración. Por lo tanto, el trabajo del psicólogo es analizar objetivamente los signos madurativos y emocionales que se encuentran en este test.

Correspondiente a esto, en el test proyectivo de la figura humana realizado por Patricia se encontraron rasgos de un adecuado desarrollo madurativo, ya que no omitió ninguna parte del cuerpo en su dibujo, la falta de cuello y la figura grande son característicos de su edad, incluso la cabeza grande y los trazos rectos en dicha figura indican que la niña tiene capacidad de análisis y agilidad mental (Figura 31).



Figura 31: Primer figura humana realizada por Patricia.

Asimismo, cuando a una persona se le da la consigna de dibujar una figura humana, habitualmente realizan una ilustración correspondiente a su mismo sexo ya que refleja el género con el cual se sienten identificados. Sin embargo, como se puede observar en la Figura 31 Patricia realizó como primer dibujo a un niño el cual, en su historia, comenta que tiene 12 años, es inteligente y estudia en la secundaria, describiendo las mismas características de Carlos, su hermano mayor. Debido a la edad de cinco años de Patricia, lo mencionado es reflejo del apego y de la gran importancia que tiene su hermano mayor para ella en su vida.

Continuando con el análisis del área emocional, es necesario recordar que el test proyectivo de la figura humana nos brinda información sobre el autoconcepto de la persona. Sin embargo, es importante mencionar que, entre los 3 y 6 años de edad, los niños dan

descripciones de sí mismos que se centran en rasgos y características observables externas, así como las habilidades que poseen y las actividades que realizan. Esto quiere decir que, su autoconcepto es arbitrario, basado en hechos concretos y en los que escuchan de los adultos significativos (Eder, 1990; Ocaña & Martín, 2011).

Vinculado a este autoconcepto arbitrario del cual se hizo referencia, en el segundo dibujo de Patricia (Figura 32) se observa a una niña, la cual ilustró con el mismo peinado y vestimenta que llevaba ella el día de la aplicación del test, y mencionó que es dicha niña tiene su misma edad, es alta, bonita, que gusta de dibujar y jugar con sus hermanos.

Cuando se le pide a Patricia que se describa a ella misma utiliza las mismas palabras con las que describió al dibujo:

“... me gusta dibujar en mi mesa de arte, y cuando no dibujo juego con mis hermanos, mmm... hoy tengo dos colitas que me hizo mi mamá y dice que me veo bonita con ellas...”.

Por otro lado, en la Figura 32 se observa que los dientes del dibujo son notorios, lo cual es un signo de agresividad, sin embargo, al no encontrarse o reportarse otras características al respecto, este indicador se interpreta como un rasgo de liderazgo, ya que como se había mencionado anteriormente en los niños cierto grado de agresividad es normal y necesaria para ser líderes y realizarse (Koppitz, 1976).

Correspondiente a este dato la mamá de Patricia comenta:

“De hecho últimamente he notado que sí, Patricia anda muy mandona con todos, más con sus hermanos cuando juegan o hacen algo juntos pues hay anda mandándolos para todo y si no hacen lo que ella dice se enoja y ya no quiere jugar o se pone de malas, pero en ese aspecto si comienzo a notar que están chocando entre hermanos porque todos quieren como mandar”.



Figura 32: Segunda figura humana realizada por Patricia.

Test Proyectivo casa, árbol, persona.

Es importante mencionar que los niños con altas capacidades no son homogéneos en sus características, sin embargo, se ha reportado que algunos de ellos tienen facilidad de autorregulación, la cual implica la habilidad para modificar el comportamiento de acuerdo con diferentes demandas sociales, cognitivas y emocionales que surgen en situaciones específicas (Calero, García & Gómez, 2007). Es de suponer que los niños con altas capacidades tendrán un mayor control sobre sus procesos autorregulatorios, lo que les hace ser más competentes en las tareas y, por lo tanto, tener rendimientos más altos ya que normalmente estos alumnos controlan mejor su respuesta de orientación ante las condiciones de distracción en comparación con niños y niñas de inteligencia normal (Renzulli, 1978; Mönks, 1992).

Correspondiente a lo mencionado por estos autores, se encontraron indicadores de asertividad, regulación, capacidad de análisis y agilidad de pensamiento en el Test Proyectivo casa árbol, persona, esto se puede observar en la Figura 33 en los trazos fuertes y rectos, el tronco grande y delgado, así como en el panorama del dibujo centrado. Al respecto su madre comenta:

“Patricia entiende las cosas, ella por ejemplo sabe que pues todo el día me la paso ayudándole a su hermano David a hacer la tarea y ahí me ve sufriendo batallando con él y pues ella solita se pone a hacer su tarea sin que nadie le diga que la haga, ya cuando la acaba ella sola va y me dice que la revise y siempre la hace bien, pero si algo que ella tiene es que entiende mucho a veces cuando tengo que ir a junta de sus hermano o algo así ella me dice: No mamá mejor me quedo a hacer tarea, y sí se queda ahí solita a hacer tarea, no llora ni nada, es que se concentra mucho y pone mucha atención a lo que esta haciendo y hasta que lo termina se levanta de ahí”.

En el discurso de la madre se observa que Patricia es independiente y que, a pesar de su corta edad, tiene capacidad de regular sus propios tiempos y organizarse en sus actividades evitando distracciones.

Por otro lado, en la Figura 33 se observa de nuevo que, en la instrucción de dibujar a una persona Patricia ilustra a un niño, mencionando por segunda ocasión que posee las mismas características de su hermano mayor, Carlos. Como ya se había señalado, este es un indicador de la importancia y acercamiento emocional que tiene la niña hacia su hermano. Reafirmando lo reflejado en este test proyectivo, Carlos menciona:

“Con mi hermanita me llevo bien, de hecho, la voy a dejar todos los días a la escuela y luego cuando llega... bueno, yo estoy dormido, estoy en la adolescencia y tengo que dormir demasiado... bueno y entonces luego mi hermana va y me busca y me despierta

y luego se pone a llorar si no me despierto porque piensa que no le quiero hacer caso, pero no es que no le quiera hacer caso, es que no la escucho”.

Por último, los demás indicadores que se muestran en la Figura 33, como lo son el techo puntiagudo, las ventanas cerradas con rejas, el árbol grande en forma de nube y la persona sin cuello y sin pupilas son signos de inmadurez y fantasía, sin embargo, no se consideran como indicadores de alguna patología o desfase en el desarrollo, ya que Patricia apenas tiene 5 años y esto es típico de su edad.



Figura 33: Test proyectivo casa, árbol, persona elaborado por Patricia.

Test proyectivo persona bajo la lluvia.

Alonso, Renzulli y Benito (2003) mencionan que los alumnos con aptitudes sobresalientes son curiosos, esto quiere decir que tienen deseos de comprobar, saber, descubrir y de estar siempre haciendo preguntas sobre asuntos de la vida, y además gustan de retos, apreciando nuevas y diferentes situaciones en las cuales se pongan a prueba sus destrezas. Ligado a lo

mencionado por estos autores, en el Test Proyectivo Persona Bajo la Lluvia realizado por Patricia, los trazos rectos, la falta de sombrilla, el alejamiento de la lluvia a la persona, los brazos extendidos y la persona dibujada en el margen inferior de la hoja indican curiosidad y vitalidad; esto quiere decir que le gusta correr riesgos, exponerse para explorar su medio (Figura 34). Correspondiente a esto su padre comenta:

“...Patricia, ella también ha demostrado que tiene mucha capacidad para aprender, tanto en la escuela como en la casa, ella ya aprende, en la casa tenemos cosas para que se estimule, así como libros y materiales, entonces a ella le gusta revisar los libros por ejemplo, y empieza a preguntar de lo que hay en el libro y así aprende cosas, eso creo que lo vio de su hermano Carlos, y bueno también tiene otras habilidades así como su hermano David, en el deporte y esas cosas como más motrices”.

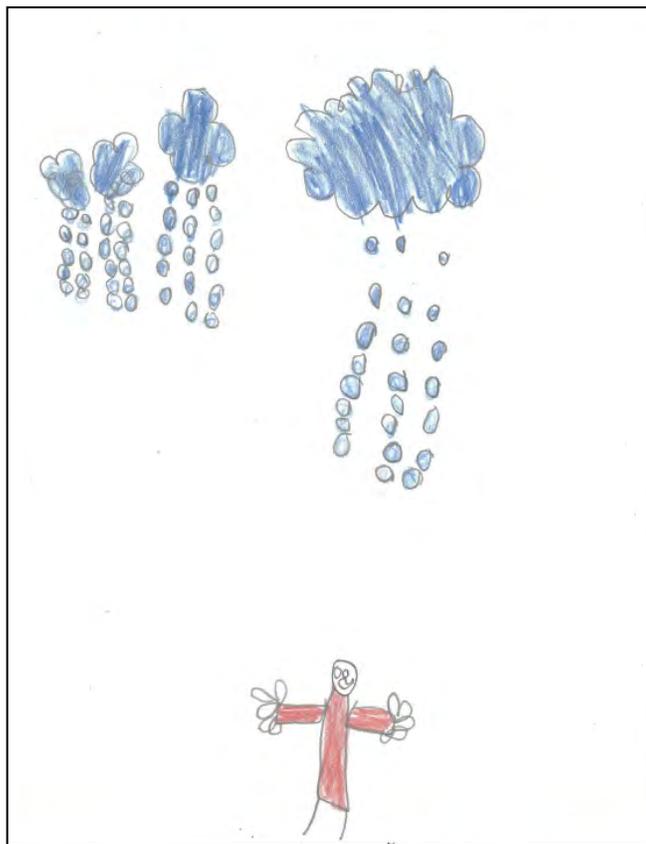


Figura 34: Test proyectivo casa, árbol, persona elaborado por Patricia.

Resultados de las pruebas aplicadas a Sofía, madre de familia.

Habilidades intelectuales

Escala de inteligencia de Wechsler para adultos-III (WAIS-III)

A pesar de que son limitadas las investigaciones que reportan características de los padres de hijos con aptitudes sobresalientes, estas destacan que poseen un nivel más alto de inteligencia y de educación, además de ser un poco mayores en comparación con otros padres de la población general (Barbe, 1956; Gross, 1993; Gottfried, Eskeles, Bathurst & Wright, 1994; Hollingworth, 1942; Silverman & Kearney, 1988; Snowden & Christian, 1997; Terman, 1925). Correspondiente a esto, después de haber acabado su carrera en ingeniería civil, Sofía dio a luz a su primer hijo a la edad de 24 años, cuando en México la edad promedio en que las mujeres tienen a su primogénito es de 21 años (INEGI,2017).

De acuerdo con lo mencionado, el CI total obtenido por Sofía fue de 108 en la prueba WAIS-III, el cual la ubica en la categoría promedio (Tabla 4).

Cabe mencionar que durante la aplicación de WAIS-III Sofía recibió una llamada donde le comunicaron que su hijo David se sentía mal y que tenían que ir por él a la escuela, la señora decidió continuar con la prueba y llamar a su madre para pedirle de favor que recogiera a David, sin embargo, se observó que desde el momento de la llamada Sofía bajo su rendimiento mostrándose además distraída y tensa, por lo que se infiere que dicha situación pudo haber afectado en su desempeño.

Tabla 4

Clasificación de inteligencia según Wechsler (2012).

CI	Clasificación
< 69	Muy bajo
70-79	Limite
80-89	Promedio bajo
90-109	Promedio
110-119	Promedio alto
120-129	Superior
>130	Muy superior

Las puntuaciones arrojadas de las dos escalas son: verbal (EV) 105, ejecución (EE) 114, mientras que las calificaciones para los índices evaluados son: comprensión verbal (ICV) 110, organización perceptual (IOP) 121, memoria de trabajo (IMT) 105 y velocidad de procesamiento (IVP) 114 (Figura 35).

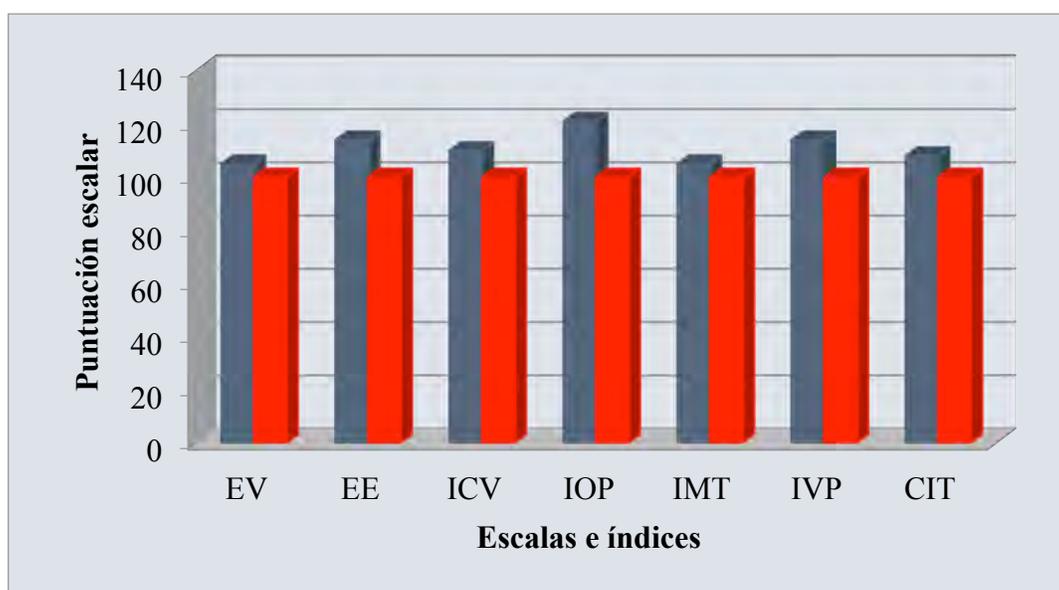


Figura 35: Comparación de la puntuación escalar por índices de Sofia (azul) contra la media (rojo).

En la Figura 35 se puede observar que Sofia tiene puntajes significativos por encima de la media en la escala de ejecución verbal, y en los índices de comprensión verbal, organización perceptual y velocidad de procesamiento. Esto quiere decir que Sofia posee altas capacidades de razonamiento, análisis, fluidez verbal, juicio crítico y resolución de problemas de forma rápida y automática.

Test de pensamiento creativo de Torrance

El pensamiento creativo, se pone en acción cada vez que la persona se encuentra ante un determinado problema, que requiere de una resolución, que provenga de un conocimiento sensible y una flexibilidad mental. Relacionado a lo mencionado, el índice de creatividad obtenido por Sofía en el Test de Creatividad de Torrance fue de 127, puntaje que la ubica en el percentil 88, el cual indica que posee un alto potencial creativo. Los puntajes porcentuales obtenidos por índice fueron: fluidez 58, originalidad 42, elaboración 90, abstracción de títulos 97 y resistencia al cierre 85 (Figura 36).

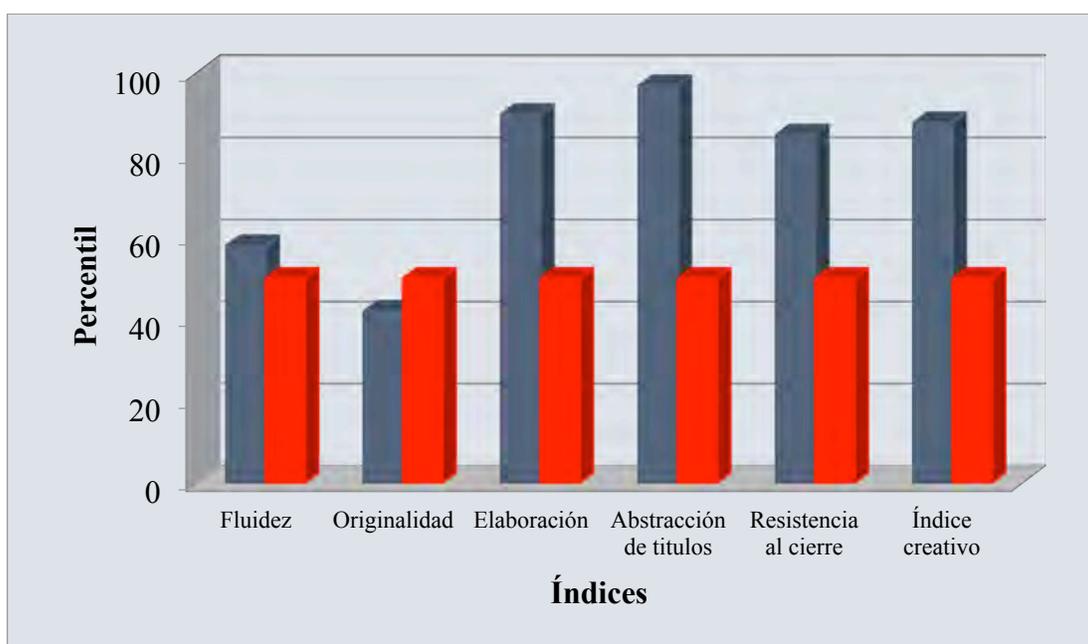


Figura 36: Comparación de la escala percentual de creatividad de Sofía (azul), contra la media (rojo).

En la Figura 36 se observa que Sofía obtuvo puntajes porcentuales muy por encima de la media en los índices de; elaboración, abstracción de títulos y resistencia al cierre, mientras que en originalidad se ubica por debajo de la media.

Seguido de evaluar los 5 índices de creatividad se pasó a la revisión de las 13 fortalezas creativas del Test Torrance, en las cuales Sofía se destaca en los potenciales de;

visualización poco común, extensión de límites, movimiento, contexto y expresividad emocional (Figura 37).

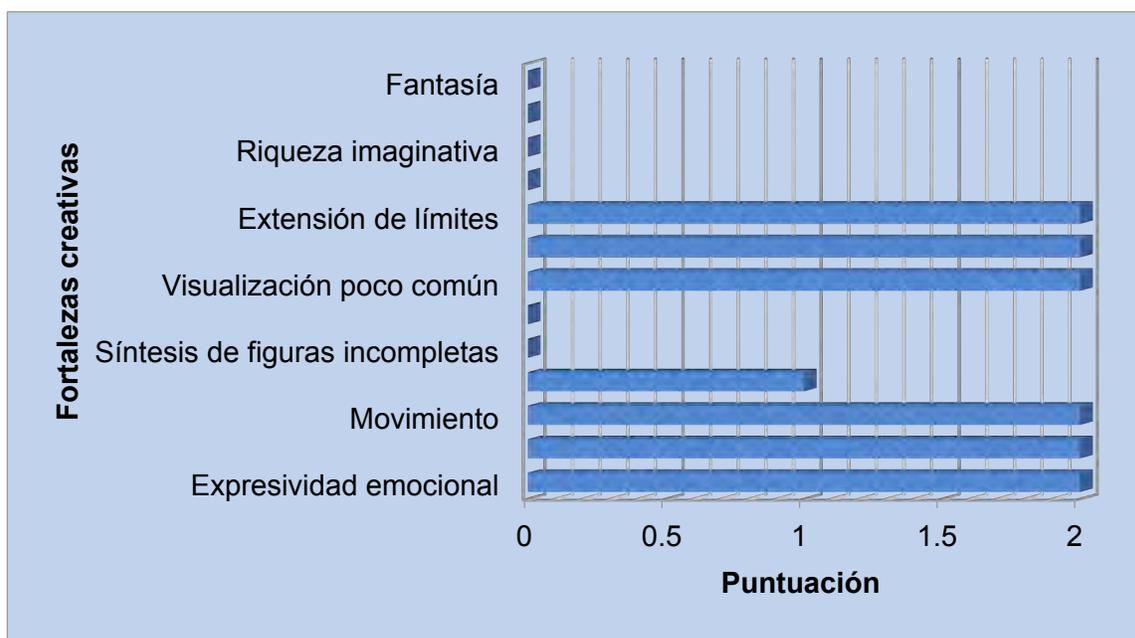


Figura 37: Puntuación de las fortalezas creativas de Sofía.

A continuación, se realiza el análisis de los puntajes alcanzados por Sofía en cada uno de los índices y fortalezas creativas más significativas evaluados por el Test de Pensamiento Creativo de Torrance.

El puntaje percentual dentro de la media de 58 obtenido por Sofía en fluidez indica que tiene capacidad para producir y expresar ideas o respuestas frente a una situación determinada. Ejemplo de esto se muestra en la Figura 38, en la cual se observa como primer dibujo un árbol, seguido de la ilustración de dos animales similares, lo cual significa que podría tener dificultades para realizar cambios de una idea a otra.

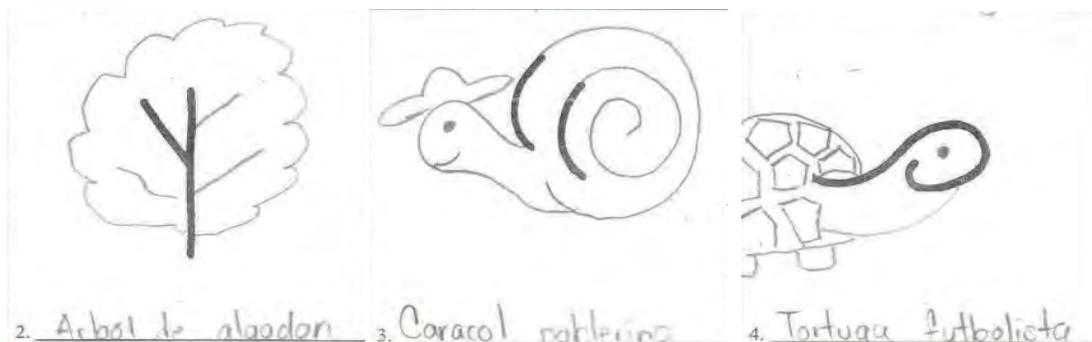


Figura 38: Ejemplo de fluidez y originalidad.

En esta Figura también se evidencia un ejemplo de originalidad, ya que las imágenes hechas por Sofía son iguales a las que realizaría la mayoría de las personas al presentárseles estos estímulos en el Test de Pensamiento Creativo de Torrance, esto se refleja en el puntaje porcentual por debajo de la media de 42, el cual se traduce en una escasa habilidad para presentar ideas inusuales y novedosas.

Por otro lado, en el índice de elaboración Sofía alcanzó un puntaje porcentual de 90, el cual indica alta habilidad para añadir detalles o expandir una idea (Figura 39). Esto se relaciona con la calificación por encima de la media de 85 en el rubro de resistencia al cierre, ya que refleja capacidad para mantener el pensamiento abierto, así como la incorporación de toda la información disponible (Figura 39).



Figura 39: Ejemplo de elaboración, resistencia al cierre, visualización interna, extensión de límites, movimiento y contexto.

En la Figura 39, se observan cuatro fortalezas creativas; visualización interna, extensión de límites, movimiento y contexto, las cuales hacen referencia a la capacidad de transmitir y comunicar de forma clara y precisa una idea.

En el índice de abstracción de títulos Sofía obtuvo una calificación porcentual de 97, lo cual se traduce en alta capacidad de análisis, síntesis y organización de la información. En la Figura 40, se observa un ejemplo de lo mencionado, ya que los títulos reflejan la esencia de los dibujos.

En dicha Figura se muestran dos fortalezas creativas; expresividad emocional y extensión de límites, esto quiere decir que Sofía posee habilidad para comunicar sentimientos y emociones, así como extender su pensamiento y salirse de la ruta habitual de la resolución de problemas



Figura 40: Ejemplo de abstracción de títulos.

Características emocionales y sociales

Test proyectivo de la figura humana de Koppitz.

De acuerdo con Ross (1979) los padres de los alumnos con aptitudes sobresalientes llegan a presentar problemas de ansiedad, ya que tienen que lidiar con la falta de información sobre el diagnóstico, estimulación y recursos válidos al tener un hijo con altas habilidades, además de tener que afrontar la hostilidad social y la inadecuación del sistema educativo para entender las necesidades de sus hijos. Al respecto, se encontraron indicadores de

sentimientos de necesidad de apoyo y sobrevaloración del medio, esto se puede observar en la Figura 41 en la persona pequeña ubicada arriba del lado izquierdo de la hoja, así como en el uso de la hoja de manera horizontal. Corroborando lo arrojado en la prueba, Sofía comenta:

“... casi con todos los maestros de Carlos hemos tenido problemas, ahorita recuerdo una que, pues no le gustaba que él hiciera muchas preguntas, hiciera operaciones matemáticas que ella hacía mal y él bien y hablara mucho, entonces le decía que era un grosero, y pues no cuando Carlos me dijo eso yo fui a hablar con ella porque pues, pues lo trataba mal ¿no? Y ahí la maestra decía que yo era una loca, una frenética y pues a la mejor sí porque tenía muchos conflictos, a mí no me gustaba como lo estaba tratando, pero de verdad yo no le vi por donde razonar con la maestra cuando me dijo: es que usted tiene el problema, y ahí fue cuando dije: ¿Qué?, o sea venimos por educación y usted nada más no lo deja avanzar, fue cuando busque otra escuela y lo cambiamos”.

Asimismo, al hacerle la pregunta ¿Su hijo aprende de la misma manera que los demás?

“No, no mucho, o sea ni a la mía, en serio, a mí luego me sorprende porque luego él se acuerda de cosas que yo no me acuerdo y aprende muy rápido, o sea como que él está muy... a otro nivel, y eso a veces me preocupa porque por eso ha tenido conflictos en la escuela y pues hemos tratado de darle una buena educación, pero son raros los maestros o las escuelas que pues saben cómo llevarlo, a veces me siento así como que ni sé para dónde hacerme”.

En los diálogos presentados se observa que Sofía expresa preocupación ya que, a pesar de sus esfuerzos por apoyar las necesidades de su hijo, no percibe apoyo del entorno en el que se desarrollan. Asimismo, se notan las altas expectativas que tiene Sofía en su hijo

Carlos, al respecto López (2003) menciona que los padres que tienen altas expectativas monitorizan a sus hijos para asegurarse de que van progresando continuamente, por lo tanto, en algunas ocasiones pueden llegar a ser rígidos y dominantes, sin llegar a ser completamente autoritarios en su estilo de crianza ya que para ellos es importante que sus hijos sean independientes. Esto se relaciona con los indicadores de rigidez, disciplina y moralidad encontrados en el Test Proyectivo de la Figura Humana realizado por Sofía, esto se observa en la Figura 41 en las piernas juntas y largas, así como en el cuello alto y delgado. Correspondiente a esto Sofía comenta:

“Pues a veces yo digo pobre de mis hijos (ríe), porque pues la verdad si soy así como muy estricta, o sea la mayoría de las veces sí dejo que elijan o me den su opinión, pero otras veces les digo: no, no te estoy preguntando, vas a hacer esto porque así debe ser, o sea a veces no hay opción y lo que yo digo pues lo tienen que hacer ¿no? Porque pues siento que así debe de ser porque esa es mi función como mamá”.

En el discurso de Sofía se observa que establece límites con sus hijos, ya que considera que es parte de sus funciones como madre.

Otros indicadores hallados en esta prueba proyectiva corresponden a la existencia de preocupación por la apariencia y cuidado personal, sublimación de tendencias para convertirlas en expresiones estéticas y preocupación por agradar a los demás, esto en el cinturón destacado en la cintura, los brazos y manos detrás de la espalda, el cabello rizado y el cuidado en las cejas y pestañas (Figura 41). Al respecto Sofía menciona:

“... yo de hecho o sea soy competitiva, como que tengo eso desde niña, siempre me han gustado los deportes y pues me gusta ganar, pero no sólo en los deportes, también así en la escuela o en cursos me gusta destacar, no quedarme nada más ahí sin hacer nada”.



Figura 41: Test Proyectivo de la Figura Humana realizado por Sofia.

Test Proyectivo casa, árbol, persona.

El test proyectivo casa árbol, persona proporciona información acerca de la manera en que la persona se desenvuelve en las relaciones con su familia y con su medio (Buck & Warren, 2002). Correspondiente a la relación con su familia, en la Figura 42 se observa que Sofia ilustró a un hombre y al preguntarle quién es él ella menciona que es su padre, lo cual indica la importancia y la cercanía que siente con él. Correspondiente a esto Sofia menciona:

“El pilar fundamental de muchos de mis momentos de enseñanzas fue mi padre, él me enseñó muchas cosas y yo era muy cercana a él, la autoestima él me la enseñó, desde muy pequeña, siempre me habla y me hizo sentir como un ser especial”.

A pesar de que el papá de Sofia falleció hace algunos años, ella menciona constantemente anécdotas con su padre, o cosas que le enseñaba, recalando cuanto lo quería, lo especial que era para ella y el dolor que aún siente ante su pérdida. Vinculado a lo mencionado, en la Figura 42 se observa énfasis en la dimensión horizontal de los muros de

la casa y detalles cuidadosos en la ropa de la persona, los cuales son indicadores de la probable existencia de problemas con el pasado, rigidez, comportamiento moralista, deseos por agradar y preocupación por lo que piensen los demás. Al respecto en su historia de vida Sofía reporta:

“Mi papá en muchas ocasiones nos dio muestra del valor de la palabra de una persona, pero recuerdo una ocasión en especial que entró a un negocio nuevo que se trataba de reparar las cajas para los tráiler y trabajo muchísimo, de día y noche, nunca lo vi tan cansado físicamente, pero él decía que había dado su palabra y había quedado de entregar en cierta fecha, cuando por fin faltaba un día para entregarla y a pesar de sus manos cortadas y quemadas por tanto soldar había terminado para la fecha indicada. Cabe mencionar que hizo una fuerte inversión y nos habíamos limitado a comer y vestir muy austeramente para poder lograr el capital de inversión.

Termino un día antes como a las 10:00 de la noche y como estaba muy cansado se fue a dormir, ilusionado por toda la ganancia que obtendría y promesas a su familia de todo lo que les compraría. Pero algo muy fuerte sucedió; en la noche su socio se fue llevándose todas las cajas realizadas, herramientas de mi papá y por supuesto dejándolo con el problema de que no tenía el producto para entregar al cliente. Al día siguiente cuando llego a platicarnos, mi mamá le decía: pues dile al cliente que no fuiste tú, que tú también fuiste víctima del robo. Pero mi padre con la serenidad y fortaleza que lo caracterizaba dijo: yo di mi palabra y me tengo que hacer responsable, voy a conseguir el dinero del anticipo para regresárselos porque en este mudo no existirá una persona que diga que Fernando García no es de confianza y no cumple su palabra, ninguno de mis hijos tendrá que agachar la cabeza cuando digan el nombre de su padre.

Mi padre pago a los clientes con dinero que consiguió y lo tuvo que pagar por años, pero recuerdo hasta el día de hoy que jamás agachamos la cabeza ante alguien”.

Por otro lado, se encontraron indicadores de afectividad, búsqueda de brindar protección y apoyo, así como accesibilidad y maternidad, esto en las numerosas ventanas, el camino hacia la puerta, la persona dentro de la casa, así como el pájaro, las futas y el follaje ondulado en el árbol (Figura 42). Enlazado a lo arrojado por la prueba, Sofía menciona:

“No con cualquiera o sea debo de querer así mucho a una persona para que le demuestre mi cariño, pero sí soy empalagosa... en mi familia es de decirnos: te amo, te quiero mucho y de abrazarnos y pues así soy con mis hijos y mi esposo, con las personas que más quiero”.

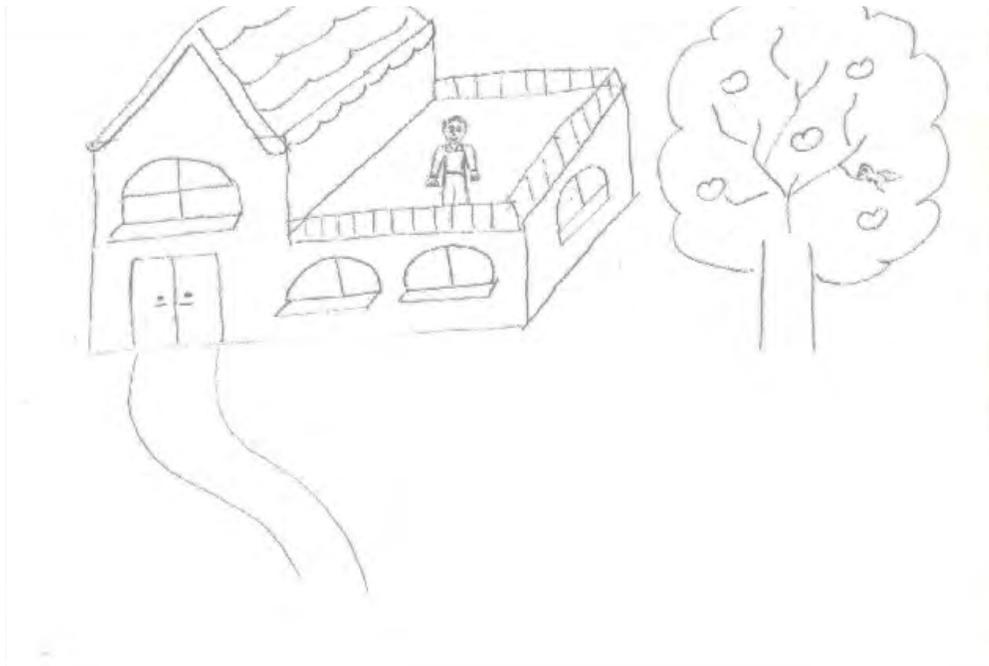


Figura 42: Test Proyectivo casa, árbol, persona, realizado por Sofía.

Test proyectivo persona bajo la lluvia.

Marion (1980) menciona que una característica de los padres de alumnos con aptitudes sobresalientes es que tienen la necesidad de sentirse útiles en la educación de sus hijos, ya que, si piensan que carecen de la cualificación necesaria para satisfacer las necesidades de sus hijos, su autoconcepto se viene abajo y puede llegar a derrumbarse. Correspondiente a esto, en el test de persona bajo la lluvia se encontraron indicadores de sentimientos de preocupación, estrés, ansiedad y necesidad de detenerse a revisar lo que ha hecho, esto se observa en la Figura 43 en la lluvia como lágrimas, dibujo pequeño y el charco, al respecto Sofía comenta:

“...en un tiempo sí me molestaba mucho porque David no trabajaba en la escuela porque yo sentía que él no quería trabajar, o sea, que no quería poner nada de empeño. Después me di cuenta, cuando un día me dijo: ahora sí me traté de concentrar, hice renglón y medio. Y yo Dije: pobre mi hijo ¿no? o sea, está tratando, nada más que nosotros no sabemos la manera que él se esfuerza. Ahí me cayó el veinte, pero al principio sí me costó mucho trabajo, porque aparte, acostumbrada a que Carlos cumplía y... no, o sea, era así como que un trauma para mí porque por ejemplo a Carlos nunca le costó trabajo aprender inglés, y llegaba y la maestra siempre lo felicitaba, y pues David la mayoría de las veces ni sabía lo que tenía que hacer.

La verdad, sinceramente, una vez me encontró mi esposo, chillando. Yo antes de acabar mi carrera, enseñaba, me contrataban, pues gente de dinero, para enseñarle a sus hijos, y no hubo un niño que no le pudiera enseñar, porque hasta les dibujo manzanitas, los ángulos, les hago, de la manera lógica que lo pueden hacer. Pues con mi hijo David, apliqué todas esas, y, o sea, nada más me daba así respuesta por, por respuesta, y me frustraba mucho, me frustraba mucho y varias veces me encontró llorando mi esposo y le

decía: No entiendo cómo yo... trato de bajarme a lo más... y no sé, sino quiere entender, o no sé. Pero me preocupaba yo y a la vez sentía mucho problema y decía ¿Cómo no le puedo enseñar a mi hijo? Ya después... aun así, no me vencí, todos los días, le digo: a ver, hijo, vente, vamos otra vez y pues ya vamos mejor”.

En este dialogo se observa de nuevo las constantes comparaciones que hace Sofía respecto a sus dos hijos, así como la preocupación y frustración que le causa el hecho de que David no muestra las mismas habilidades que su hermano Carlos, por lo que comenta realizar grandes esfuerzos para apoyar a David en su aprendizaje.

Por otro lado, a pesar de los sentimientos de preocupación expresados por Sofía, en este test, el paraguas cubriendo a la persona correctamente, el dibujo centrado y la sonrisa de la niña reflejan defensas sanas, adecuación, equilibrio y confianza de sí mismo. Correspondiente a esto Sofía menciona en su historia de vida:

“Mi padre siempre repetía a todos sus hijos que eran inteligentes. Así que yo siempre me vi inteligente y me veía con una ventaja ante las demás personas, y las cosas nuevas por emprender a pesar que me generaban miedo, sentía que como era inteligente de alguna manera si se presentaba algo lo podría resolver y así me siento aún”.



Figura 43: Test Proyectivo de Persona Bajo la Lluvia realizado por Sofia.

Resultados de las pruebas aplicadas a Miguel, padre de familia.

Habilidades intelectuales

Escala de inteligencia de Wechsler para adultos-III (WAIS-III)

El CI total obtenido por Miguel, padre de Carlos fue de 110, el cual lo coloca en la categoría promedio alto (Tabla 4).

Tabla 4

Clasificación de inteligencia según Wechsler (2012).

CI	Clasificación
< 69	Muy bajo
70-79	Limite
80-89	Promedio bajo
90-109	Promedio
110-119	Promedio alto
120-129	Superior
>130	Muy superior

La puntuación alcanzada en la escala verbal (EV) fue de 120 y de ejecución (EE) de 123, mientras que las calificaciones para los índices evaluados son: comprensión verbal (ICV) 124, organización perceptual (IOP) 113, memoria de trabajo (IMT) 105 y velocidad de procesamiento (IVP) 102 (Figura 44).

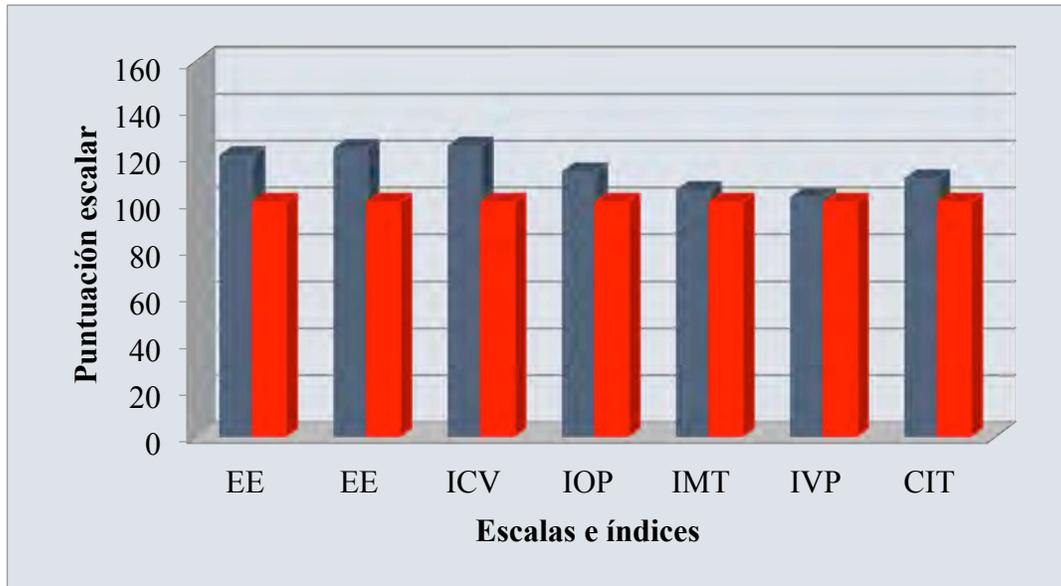


Figura 44: Comparación de la puntuación escalar por índices de Miguel (azul) contra la media (rojo).

Como se puede observar en la Figura 44, Miguel posee habilidades superiores en comparación con la media en cada una de las escalas e índices, siendo las escalas verbales y de ejecución las más significativas, así como los índices de comprensión verbal, organización perceptual. Esto quiere decir que Miguel posee alta capacidad para razonar y analizar a partir de estímulos visoespaciales y verbales para la resolución de problemas.

Al respecto Miguel comenta que tiene una licenciatura en ingeniería civil, y que actualmente se encuentra laborando en una empresa de comunicaciones como gerente de una de las plantas, reportando que:

“Además de todas las actividades que tengo que realizar como gerente, tengo muchas personas a mi cargo y me gusta mi trabajo, pero a veces es algo tedioso porque

nunca faltan los problemas entonces tengo que arreglármelas para que todo salga bien en la planta”.

En dicho discurso se puede observar que Miguel tiene responsabilidades como padre de familia, pero además en su trabajo, por lo cual se vale de sus capacidades y conocimientos para la resolución de problemas.

Test de pensamiento creativo de Torrance

Torrance (1977) menciona que las personas creativas son flexibles en los patrones de pensamiento, lo que les permite desarrollar y ampliar ideas complejas, además tienden a ser sensibles a lo estético. Relacionado con lo postulado por Torrance, el índice creativo total obtenido Miguel fue de 122, puntaje que lo ubica en el percentil 79 del Test de Creatividad de Torrance. Los puntajes percentuales alcanzados por índice fueron: fluidez 76, originalidad 5, elaboración 97, abstracción de títulos 92 y resistencia al cierre 52 (Figura 45).

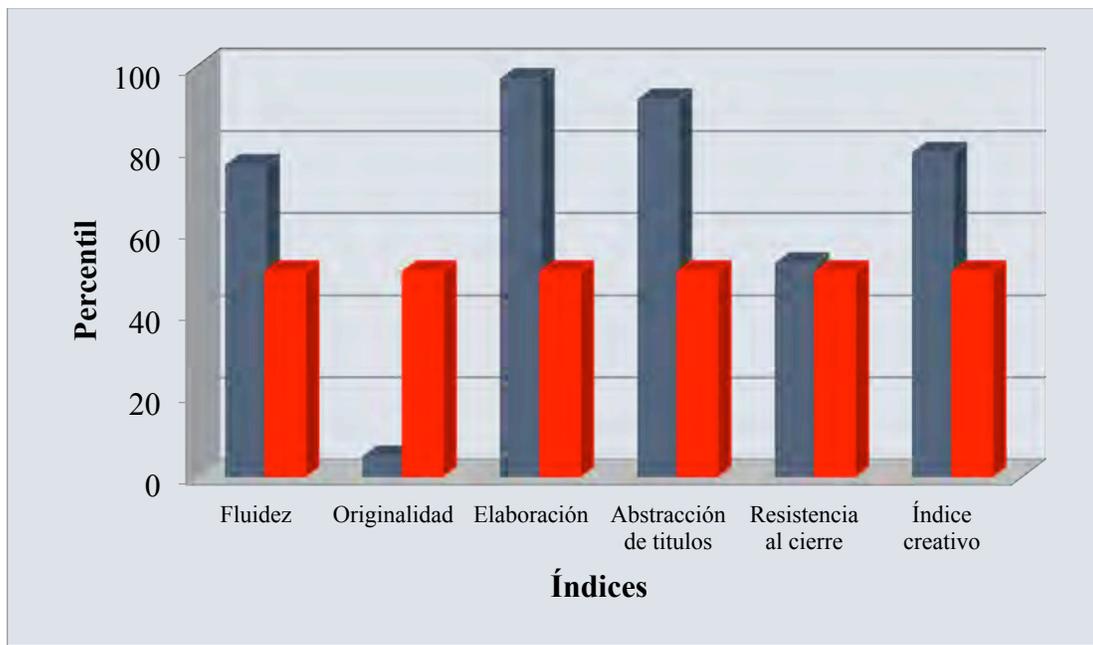


Figura 45: Comparación de la escala percentual de creatividad de Miguel (azul), contra la media (rojo).

En la Figura 45 se puede observar que Miguel alcanzó puntajes porcentuales por encima de la media en los índices de fluidez, elaboración y abstracción de títulos, mientras que en originalidad obtuvo un puntaje muy por debajo de la media de 5. Respecto a las 13 fortalezas creativas del Test Torrance, Miguel se destaca en los potenciales de: visualización poco común, visualización interna, extensión de límites, movimiento y contexto (Figura 46).

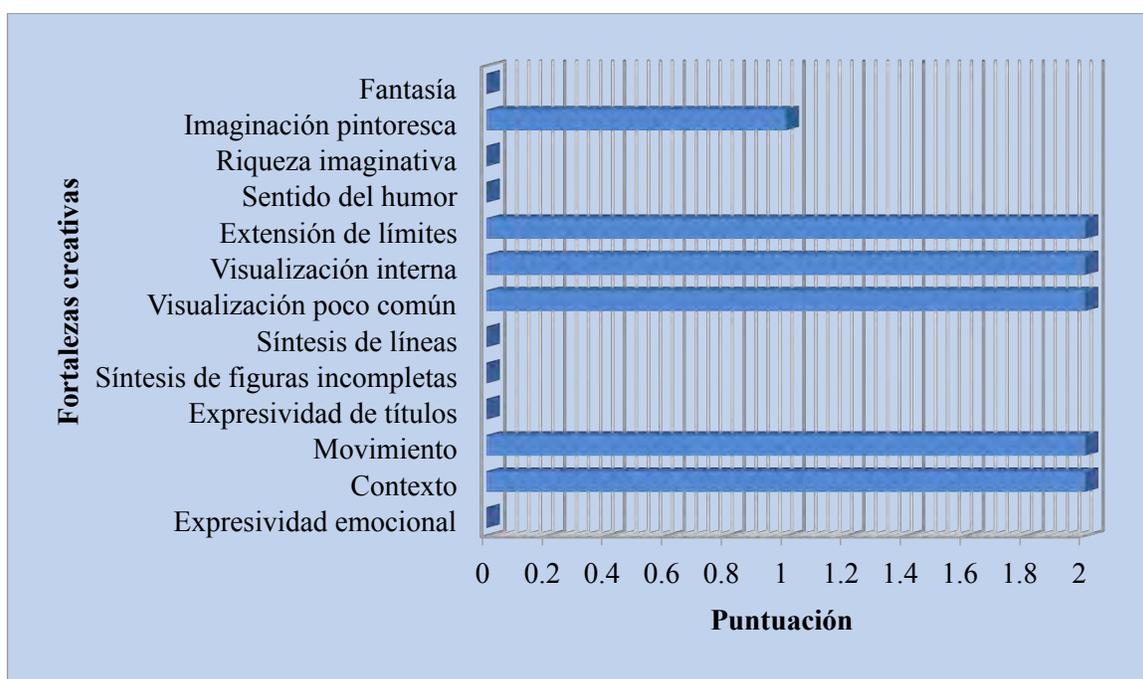


Figura 46: Puntuación de las fortalezas creativas de Miguel.

A continuación, se realiza el análisis de los puntajes obtenidos por Miguel en cada uno de los índices y fortalezas creativas más significativas evaluados por el Test de Pensamiento Creativo de Torrance.

El puntaje porcentual por encima de la media de 76 obtenido por Miguel en fluidez indica que tiene alta capacidad para producir y expresar ideas o respuestas frente a una situación determinada. Ejemplo de esto se muestra en la Figura 47, en la cual se observan relevantes cambios de ideas de un estímulo a otro. En esta misma Figura se aprecia otro

índice creativo; el de elaboración, ya que se puede observar un cuidado especial en los detalles en cada una de las ilustraciones, esto se traduce en una elevada capacidad para añadir datos o expandir una idea.

En dicha Figura se hace presentes tres potenciales creativos; contexto, movimiento y visualización interna, los cuales son indicadores de una buena habilidad para comunicar de forma clara una idea desde diferentes perspectivas.



Figura 47: Ejemplo de fluidez, elaboración, contexto, movimiento, visualización poco común e interna.

Otro índice que resalta las aptitudes creativas de Miguel se encuentra en abstracción de títulos, ya que con un puntaje porcentual de 92 se infiere que tiene una elevada capacidad de análisis, síntesis y organización, correspondiente a esto, en la Figura 48 se puede observar que los títulos de las ilustraciones capturan la esencia de la imagen.



Figura 48: Ejemplo de abstracción de títulos, resistencia al cierre y visualización poco común.

En esta Figura también se puede observar el desempeño en el índice de resistencia al cierre, ya que se observa que en el dibujo de la cabaña Miguel cierra inmediatamente el estímulo, mientras que en las demás ilustraciones al realizar sonido y viento no es necesario hacer uso del cierre debido a la naturaleza de los estímulos preestablecidos, esto corresponde a el puntaje perceptual obtenido por Miguel dentro de la media de 52, el cual indica que es capaz de mantener su pensamiento abierto para incorporar toda la información disponible.

Por último, a pesar de los altos puntajes en los índices creativos ya analizados, en el área de originalidad Miguel obtuvo una puntuación porcentual muy por debajo de la media de 5, esto quiere decir que podría tener dificultades para presentar ideas novedosas o resolver problemas cotidianos desde una perspectiva inusual. Como ejemplo de lo mencionado, en la Figura 49 se observa que Miguel ilustró dibujos que la mayoría de las personas realiza al presentarles esos estímulos. Por otro lado, en esta Figura se nota el potencial creativo de extensión de límites, el cual hace referencia a el hecho de extender o romper los límites preestablecidos para la solución de un problema.



Figura 49: Ejemplo de originalidad, visualización poco común y extensión de límites

Características emocionales y sociales

Test proyectivo de la figura humana de Koppitz.

Una característica de los padres enfocados en el alto rendimiento de sus hijos con aptitudes sobresalientes es que desaprueban malgastar tiempo, tienen la creencia que antes

de jugar hay que hacer los deberes, a sus hijos no se les permite estar aburridos, sin hacer nada o pasivos, por lo que buscan actividades de ocio constructivas como leer, cuidar el jardín, practicar algún deporte, entre otros (Cornell, 1984; López, 2003).

Correspondiente a esto se encontraron indicadores de sublimación de tendencias para convertirlas en expresiones estéticas, enfrentamiento ante las exigencias del medio, franqueza, necesidad de aprobación y dominio social. Dichos indicadores se observan en la Figura 50 en el cinturón y vestimenta recargados, postura de frente, boca cóncava y la persona al centro de la página. Al respecto Miguel comenta:

“... nosotros siempre andamos buscando cursos para todos, para aprender nuevas cosas, desde nosotros los papás hasta la más chiquita buscamos cursos en los tiempos que tenemos libre, pero lo que más hacemos es deporte, lo fines de semana que yo no trabajo nos vamos todos desde temprano a hacer ejercicio, es que a su mamá y a mí siempre nos ha gustado mucho el deporte. El que a veces se quiere aislar es Carlos porque dice que no le gusta pararse temprano o porque se aburre y yo le digo: No, no seas flojo, no vas a hacer lo que quieras, tu eres mi hijo y te vienes vamos a ir todos. Así como que a veces se quiere como que alejar, ha de ser por la edad, pero pues no, no lo dejo”.

En el relato de Miguel se observa que para él es importante que su familia permanezca activa en su tiempo libre, realizando algún deporte o aprendiendo cosas nuevas.

En este mismo diálogo Miguel comenta que no deja que Carlos haga lo que quiera, lo cual se relaciona con lo expuesto por Gómez y Valadez (2010) quienes mencionan que, ante el hecho de tener a un hijo aparentemente más maduro en comparación con otros niños de su edad, puede llegar a existir confusión y preocupación por el rol paterno a desarrollar,

corroborando esto, el cuello abundante y los hombros fuertes indican preocupación por el propio rol (Figura 50).



Figura 50: Test Proyectivo de la Figura Humana realizado por Miguel.

Test Proyectivo casa, árbol, persona.

El test proyectivo casa árbol, persona brinda información acerca de la manera en que la persona se desenvuelve en las relaciones con su medio (Buck & Warren, 2002). En la evaluación de este test proyectivo realizado por Miguel, se encontraron indicadores de rigidez, ansiedad, aislamiento, inadecuación, interacción controlada con el ambiente, defensivo, preocupación por lo que dicen lo demás. Esto en la simetría excesiva de la casa, puerta pequeña, línea recargada del árbol, ventanas con cortinas y aseguradas con barrotes, rasgos faciales pequeños, persona custodiada por la casa y con las piernas abiertas (Figura

51). Sin embargo, a pesar de lo arrojado por esta prueba, Miguel menciona en todo momento que a él no le incomoda el contacto social, al contrario, piensa que es necesario conocer y aprender de los demás, mencionando, por ejemplo:

“Cuando no trabajo además de buscar cursos o así pues también tenemos esa parte de visitar a la familia, ir a fiestas, divertirnos y lo hacemos con diferentes personas no nos cerramos a un solo tipo de amigos, porque creo que es importante pues convivir con todo tipo de personas”.

Respecto a la interacción controlada con el ambiente y lo defensivo encontrado en la prueba, Sofía, su esposa comenta:

“Mi esposo es muy protector, él siempre está como que así buscando como proteger a su familia, creo que él está así mucho en el papel del papá protector porque enserio nos cuida mucho... al principio cuando éramos novios pues él nunca me decía que me quería o me abrazaba, y yo pensaba: ¿Este muchacho sí me quiere? (ríe), hasta que después comprendí que, pues él lo demostraba de otra manera, con acciones ¿no? Desde que éramos novios el me cuidaba mucho era muy caballeroso”.

Asimismo, cabe mencionar que durante el primer contacto que se tuvo con Miguel para la aplicación de las pruebas, estuvo cooperativo a las instrucciones, sin embargo, permanecía serio y reservado, a diferencia del segundo contacto para la entrevista, en donde se mostró abierto, con confianza hacía la entrevistadora, hacía bromas, fue notorio el cambio de actitud. Por lo tanto, se infiere que Miguel podría mostrarse aislado y defensivo durante la interacción social, hasta tener cierta confianza y cercanía con las personas.



Figura 51: Test Proyectivo casa, árbol, persona, realizado por Miguel.

Test proyectivo persona bajo la lluvia.

Ante el hecho de tener un hijo con habilidades excepcionales, es común que los padres experimenten confusión, preocupación, inseguridad y ansiedad sobre sus propias capacidades, pero sobre todo de las acciones que pueden llevar a cabo para ayudarle a su hijo a lograr su máximo potencial (Ross, 1979). Al respecto, en el estudio de Hackney (1981) muchos de los padres con hijos con aptitudes sobresalientes expusieron sus miedos, sentimientos de culpabilidad y la excesiva responsabilidad que sienten con su hijo para que este desarrolle su talento tanto como sea posible, objetivo que es ambiguo y podría resultar inalcanzable, ocasionando que los padres se sientan presionados a buscar las mejores escuelas, comprar enciclopedias, ordenadores, realizar viajes, buscar actividades extraescolares, entre otros.

Correspondiente a lo reportado por la teoría, en la prueba proyectiva persona bajo la lluvia realizada por Miguel se hallaron indicadores de auto desvalorización, sentimiento de inadecuación, angustia, inseguridad, necesidad de refugio, preocupación y percepción de tener obstáculos que le impiden alcanzar sus objetivos. Esto se puede observar en el dibujo pequeño de la persona, paraguas cubriendo media cabeza, persona caminando hacia la izquierda, gotas como lágrimas y los arbustos en el camino (Figura 52). Confirmando lo estipulado por la teoría y lo encontrado en esta prueba proyectiva Miguel menciona:

“...Pues con David y Patricia todo va bien, bueno con David hemos tenido algunos problemas en la escuela porque a veces no lleva tarea. Pero con el que siento presión y me preocupa es Carlos porque desde que nos dimos cuenta de su capacidad, pues uno intenta y busca la manera para apoyarlo, lo hemos cambiado de escuelas porque notamos que algunas no eran las adecuadas, o no lo dejaban expresarse. Tenemos un hijo que a mí me sorprende por lo hábil que es, y siento que es mi responsabilidad como papá ayudarlo a desarrollarse para que él llegue tan lejos como quiera”.

En el diálogo anterior se observa que Miguel se percibe como el principal responsable de que su hijo Carlos desarrolle su potencial, situación que le provoca preocupación. También se nota otra característica de los padres de alumnos con aptitudes sobresalientes, y es que es posible que se centren demasiado en su hijo con altas habilidades, abandonando la educación del resto de los hermanos (López, 2003), esta situación se ve reflejada en el relato de Miguel al comentar que su hijo David ha tenido algunos problemas en la escuela, sin embargo, no menciona más al respecto y desvía el tema enfocándose completamente en hablar de Carlos.

Por otro lado, a pesar de la preocupación expresada por Miguel, se hallaron indicadores de defensas sanas, seguridad de sí mismo para enfrentar las presiones, esto se

muestra en la Figura 52 en el paraguas cubriendo correctamente el cuerpo, lluvia que no llega al piso y lluvia no torrencial. Al respecto Miguel comenta:

“Algo que a mí me parece importante es enseñarles a mis hijos que, aunque tengamos problemas se puede salir adelante, porque nos tenemos como familia y además tenemos la inteligencia para salir de alguna situación difícil”.



Figura 52: Test Proyectivo de Persona Bajo la Lluvia realizado por Miguel.

Funcionamiento familiar.

En esta, la segunda parte del capítulo correspondiente a resultados, se hace un análisis de la escala, pruebas, y entrevistas realizadas, con el objetivo de tener una aproximación al

funcionamiento familiar. A continuación, se realiza el análisis de la escala de funcionamiento familiar aplicada a ambos padres, para después pasar a la revisión de las dimensiones; estructurales, afectivas, de control, cognoscitivas y de relaciones externas de la familia.

Escala de funcionamiento familiar.

La escala de funcionamiento familiar realizada por García-Méndez, Rivera, Reyes-Lagunes y Díaz-Loving (2006) tiene como propósito evaluar de manera global los patrones de relación involucrados en el funcionamiento familiar. Dichos patrones incluyen: ambiente familiar positivo, hostilidad/evitación del conflicto, mando/problemas y cohesión/reglas. A continuación, se muestran y analizan los puntajes obtenidos de Miguel y Sofía en esta escala.

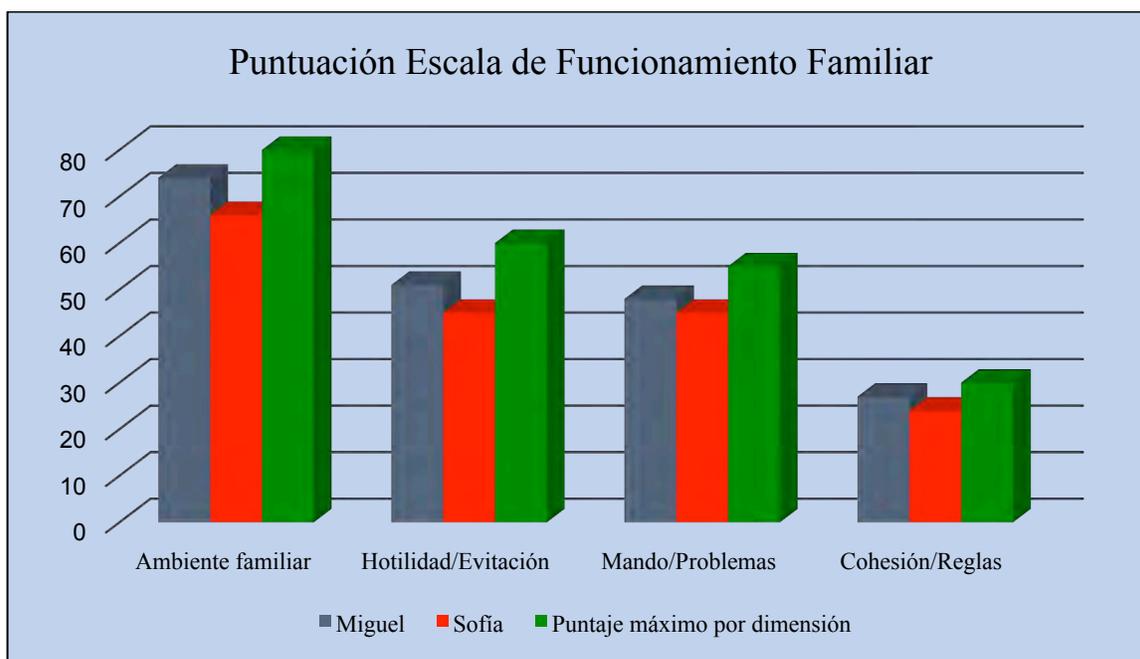


Figura 53: Comparación de puntajes obtenidos por Miguel (azul), Sofía (rojo) y el puntaje máximo (verde) de la escala de funcionamiento familiar.

Como se puede observar en la Figura 53, en la dimensión ambiente familiar Miguel alcanzó un puntaje de 74, mientras que Sofía obtuvo 66 puntos, de un total de 80. Esto

quiere decir que en su familia prevalecen patrones interacción vinculados con la satisfacción, intercambio de ideas y puntos de vista que favorecen las relaciones familiares, así como las manifestaciones de afecto y respeto a través de la cercanía entre los miembros de la familia.

Referente al indicador de hostilidad de conflicto, Sofía obtuvo 45 y Miguel 51 puntos, calificaciones no muy alejadas del máximo de 60 (Figura 53). Con los puntajes alcanzados por ambos padres, se infiere que en su familia no hay patrones de relación hostiles, existe en cambio, comunicación abierta con disponibilidad para escuchar la opinión de los demás, en donde, además, se les hace frente a los problemas que puedan surgir. Ambos resultados de ambiente familiar y hostilidad de conflicto concuerdan con lo reportado por Cornell (1984), quien concluyó que los padres de hijos con aptitudes sobresalientes se caracterizan por proveer un ambiente especialmente favorable para el desarrollo de sus hijos, con relaciones familiares armoniosas y afectivas con un clima de comunicación abierto. Al respecto Sofía mencionan:

“... Yo sí veo una diferencia un poco de la forma en que ellos (refiriéndose a sus hijos) se comportan con mi esposo que conmigo ¿no? Por ejemplo, yo sí platico más con Carlos porque yo soy más chismosa (ríe) porque yo le pregunto, o sea no tanto que él me diga si no que yo le digo ¿Y qué te dijo la niña? y ¿el niño? Yo conozco y lo que tiene Carlos es que sí contesta, él si luego me platica mucho, de hecho, él después llega y sí yo ya me subí al cuarto dice: voy a ver a mi mamá. Porque me platica, porque yo ya llevó una secuencia de lo que ha hecho con sus amigos o así, pero eso es lo que pasa, que yo siento que sí platico más con él, también por el tiempo ¿no? Por los horarios y todo, pero sí”.

En el diálogo de Sofía se observa buena comunicación entre ella y Carlos, en donde prevalece la confianza en su relación. Correspondiente al tema Miguel comenta:

“... es que es diferente, o sea al final yo les transmito a ellos a la mejor una forma abierta de decir qué es lo que, lo que sienten ¿no? Y su mamá les da más confianza en eso de identificar a la mejor los nombres exactos de sus amigos o con quien se junta más o sea yo le pregunto y ¿cómo te fue, tu maestro qué te dijo? Ni sé que maestro es (ríe) pero para mí ese detalle es otra forma, yo quiero percibir, si tuvo algún problema fuerte, donde hay que tomar acción”.

En el discurso de Miguel se observa que se muestra atento a los sentimientos e inquietudes de sus hijos para apoyarlos si en algún momento necesitarán de su ayuda en la resolución de problemas.

Por otro lado, como se muestra en la Figura 53 en la dimensión mando/problemas Miguel alcanzó una puntuación de 48 y Sofía una de 45, de un puntaje total de 55. Dichos puntajes indican claridad de reglas a seguir por los miembros de la familia, relacionadas con su comportamiento, tanto al interior como al exterior de grupo familiar. Corroborando lo arrojado por la prueba, Miguel menciona:

“...se ha fomentado o sea si hay computadoras en la casa o celulares, se les pone restricción, pero no se les bloquea que no lo hagan, entonces eso ya cuando van a un laboratorio o a una biblioteca es: ya sabes eso no se raya, eso no se agarra y eso yo creo que les ayuda ¿No?”

En el diálogo de Miguel se observa como ejemplo que, acercan a sus hijos al conocimiento de distintas herramientas controlando su uso dentro de casa, para que de esta manera los niños tengan claro cómo deben ser utilizados fuera de su hogar.

En la última dimensión de la escala, cohesión reglas Sofía obtuvo un puntaje de 24 y Miguel uno de 27 de un total de 30 (Figura 53). Dichos puntajes señalan la prevalencia de

los vínculos afectivos entre los miembros esta familia y la unión de acuerdos por parte de la pareja en lo concierne al trato con los hijos. Confirmando este dato, Sofía menciona:

“Al principio mi suegra estaba triste porque le había quitado a su hijo. De hecho, las primeras veces... Yo siempre he sido de regañar y cuando regañaba a Carlos, me decía que estaba... así una vez me dijo: Es que tú estás loca, el niño no entiende. Y yo decía: No, es que el niño sí entiende ¿no? Y perdón, suegra, deme chance, usted ya la... triunfó o le dio error con sus hijos, pero deme chance, o sea, nadie sabe ser papá.

Yo la adoro, a mi suegra, la quiero muchísimo, y entiendo, entiendo muy bien sus ideas, la familia de mi esposo... tienen otra forma de ser a mi familia, entonces... son muy lindos y unidos en todo se apoyan, pero o sea sí hay cosas que chocamos, o sea, ellos, por ejemplo, la educación no es tan importante, o sea, hay cosas más importantes, entonces para mí hay cosas que son importantes, vengo de escuela ¿no?, de casa, y es cuando chocamos.

Y hasta eso, mi esposo siempre me apoya, me dice: nosotros nos vámonos nuestra casa, nosotros tenemos nuestra casa y pues si mi mamá no le gusta pues ni modo”.

En el relato de Sofía se observa que a pesar de que Miguel es unido a su familia, él la apoya y respalda las decisiones que tiene Sofía con respecto a la educación de sus hijos, estableciendo acuerdos como pareja.

Por último, el máximo total de esta escala es de 225 puntos, de los cuales Sofía obtuvo 180 y Miguel 200. Estos puntajes globales sugieren que Miguel y Sofía perciben el funcionamiento de su familia óptimo, como un conjunto de interacciones entre sus integrantes, en las que predomina el intercambio de ideas, respeto, armonía, lealtad y la libertad de decirse lo que les agrada y lo que les molesta de los demás. También perciben cercanía entre los miembros de su familia a través de la toma de decisiones conjuntas, la

ayuda y las manifestaciones de afecto. Además, se reporta unión en la pareja y acuerdo en los límites y reglas establecidos con sus hijos. Respecto a esto Sofía menciona:

“Para nosotros es muy importante estar unidos y apoyarnos, y es que es así somos como una familia muégano (ríe) porque todo lo hacemos juntos y tratamos de que nuestros hijos entiendan que lo más importante es la familia”.

Para concluir, a pesar de que en la comparación de los puntajes obtenidos por ambos padres éstos no están alejados unos de otros, se observa que las calificaciones de Sofía son más bajas en cada una de las dimensiones y en el total de la escala de funcionamiento familiar esto se puede atribuir a que Sofía reporta que es ella quien pasa la mayor parte del tiempo en casa cuidando de sus hijos, solucionando los conflictos entre hermanos o en los problemas en la escuela cuando se llegan a presentar ya que su marido trabaja desde muy temprano y llega a su casa de noche, conviviendo con sus hijos solo los fines de semana.

Características estructurales

Minuchin (1986) menciona que estructuralmente la familia es el conjunto invisible de demandas funcionales que organizan los modos en que interactúan los miembros de una familia. En dicha estructura se contemplan aspectos como tipología familiar, tamaño de la familia, orden de nacimiento, nivel socioeconómico, y roles.

Respecto a la tipología familiar, tamaño de la familia y orden de nacimiento en las familias de alumnos con aptitudes sobresalientes, las investigaciones realizadas por Cornell (1984), Gottfried, Eskeles, Bathurst y Wright (1994), Gómez y Valadez (2010) concluyen que; la mayoría de los niños con habilidades excepcionales son hijos mayores, quienes provienen de familias nucleares biparentales pequeñas con un patrón típico de dos hijos.

Correspondiente a las investigaciones citadas, la familia en cuestión es una familia nuclear biparental compuesta por ambos padres y tres hijos, de los cuales el primer hijo, Carlos fue detectado a los 9 años como alumno con aptitudes sobresalientes.

En el caso del nivel socioeconómico de la familia, algunos estudios (Van Tassel-Basca, 1989; Robinson, Lanzi, Weinberg, Ramey & Ramey, 2002; Bornstein & Bradley, 2003) apoyan el planteamiento que las aptitudes sobresalientes están asociadas con un nivel socioeconómico alto o medio-alto en la familia, ya que estos refuerzan las altas habilidades a través del acceso a oportunidades educacionales y culturales. Sin embargo, contrario a lo reportado por los autores, Sofía comenta:

“Pues con Carlos cuando lo llevamos al CEDAT, nos dijeron que... que no íbamos a encontrar apoyo en ninguna institución, para él porque no había apoyo en este país para la gente como él, que eso tenía que ser, sobre todo, de los padres, y que lo metiéramos a muchas actividades, y a muchos deportes, y a muchas cosas en donde él pudiera aprender diferentes cosas, pero... la verdad, mi esposo no gana mucho, entonces con las colegiaturas de ese lugar pues es complicado, entonces siempre andamos medio buscando ahí otros cursos o actividades en las que puedan aprender todos sin gastar tanto”.

En el discurso de Sofía menciona que a pesar de no tener la posibilidad económica de incluir a su hijo en las actividades recomendadas por la institución a la que acudieron, ella busca diferentes oportunidades para que sus hijos puedan aprender y tomar parte de otras actividades sin necesidad de hacer grandes gastos. Esta situación corresponde a lo reportado por Goertzel y Goertzel (1978), y Friedman (1994) quienes comentan que los alumnos excepcionales pueden haber emergido de hogares inestables económicamente ya que estas familias muestran capacidad para adaptarse a ese nivel socio-económico, cumpliendo así una función que permite a los niños afrontar las dificultades con seguridad

convirtiéndolas en oportunidades educativas, denominando a este grupo de familias: flexibles.

Por otro lado, Hackney (1981) y López (2003) mencionan que es bueno que los padres intenten dar a sus hijos todo aquello que necesitan para desarrollarse. Sin embargo, cuando las familias carecen de recursos económicos para proveerles de todo aquello que consideran necesario, el hijo con altas habilidades puede sentir este problema financiero y desarrollar un sentimiento de culpabilidad. Respecto a este dato, durante el contacto con Carlos y David es notoria la importancia que le otorgan al dinero ya que frecuentemente mencionan que les gustaría que sus papás tuvieran más ingresos para que ellos pudieran tener su propia computadora, videojuegos y consolas. Durante la entrevista con Carlos mencionó que le gustaría ser millonario para no preocuparse por dinero, a lo que la entrevistadora considero importante preguntarle: ¿Y ahora te preocupas por dinero? Obtenido como respuesta:

“No, pero veo a mis papás y... pues están muy preocupados por el dinero y... pues a mí no me gustaría estar tan preocupado”.

En la respuesta de Carlos se observa que percibe la preocupación de sus padres por el dinero.

Otro indicador de la estructura familiar es el de los roles, en el caso de los alumnos con altas habilidades, el hecho de ser brillante, sensible e inteligente, puede llevar al niño a asumir un papel más autoritario y controlador, llegando a ser un tercer padre en el sistema familiar. El conflicto puede surgir con facilidad cuando las personas se sienten confusas acerca de sus roles, o si no están de acuerdo con el rol asumido por otro Coleman (1982). Al respecto Carlos comenta:

“... bueno es que yo me doy cuenta por ejemplo, la otra vez mi mamá se enoja de que dice que no estoy en la posición de padre pero veo y David ve que estoy haciendo algo y no se preocupa, está sentado nada más viendo la tele y mi papá, mi mamá, yo, incluso mi hermana pequeña está ayudando a la casa y él sigue sentado y cuando le digo así normal que haga algo, mi mamá se enoja de que yo no soy su papá que le hable bien y él se aprovecha porque le digo, intento negociar con él y no quiere hacer nada, que no es su deber, que él no tiene que acomodar el sillón o no tiene que tender la cama o que el la tendió ayer cuando yo la tendí toda la semana”.

En el diálogo de Carlos se observa que le molesta el hecho de que su hermano no le obedezca en sus mandatos. Asimismo, durante la convivencia con la familia, fue notorio que Carlos corrige en todo momento las acciones o palabras de David, este punto se retomará más adelante.

Características de control

Dentro de las características de control se hace referencia a los límites dentro del sistema familiar que, de acuerdo con Minuchin (1986) están constituidos por las reglas que definen quiénes participan en la familia, además de cumplir con la función de proteger la diferenciación del sistema en el hogar.

Correspondiente a las características de control en las familias de alumnos con aptitudes sobresalientes Borges, Hernández y Rodríguez (2006) en su trabajo con este tipo de familias, concluyeron que los padres utilizaban más el premio que el castigo y recurrían a procedimientos educativos como el diálogo, para cambiar las actitudes o el autocontrol ante los comportamientos que no les gustan de sus hijos, en la mayoría de los casos. Al respecto, Miguel reporta:

“Yo por ejemplo crecí con, con la esté la antigua enseñanza de un grito, por ejemplo, a ver sepárense, lo que sí tratamos de hacer es: ¿Por qué tú crees que él te hizo esto? y ¿Por qué él te hizo esto? en algunas ocasiones se los preguntábamos así pero uno no deja hablar al otro, entonces sabes que tu dime y tu hazte para allá y se trata de hacer un, una corrección en donde se identifica quien empezó a generar ese problema, a la mejor ya cuando es mucho les digo: ya déjame eso ahí, tú estás haciendo esto y si no quieres que genere esto pues entonces no lo hagas y manéjate así mientras sigan jugando”.

En el discurso de Miguel se observa que, tal y como se reporta en la teoría, en primera instancia recurre a el diálogo cuando se llega a presentar algún problema con sus hijos, para tratar de razonar y saber el porqué del problema. Sin embargo, por otro lado, Borges, Hernández y Rodríguez (2006) también mencionan que a la hora de eliminar comportamientos indeseables los padres acuden en primera instancia al razonamiento para después pasar a castigos o reprimendas. Dicha afirmación coincide con lo reportado por Miguel:

“Cuando estaban más pequeños se les daba la instrucción: ya deja de hacer esto, o en muchas ocasiones si un correctivo, realmente les decíamos: los correctivos son cuando ya pasas una explicación o cuando ya te dijimos: déjame eso, cámbiate para acá y lo sigues haciendo.

Ahorita, lo que se trata de hacer ya que están más grandes es explicárselos, explicárselos, pero aun así cuando se sobrepasan y lo siguen haciendo si se les da un correctivo, y en muchas ocasiones se trata de que ellos identifiquen en que se están aplicando, o sea: ya van tres veces que te estoy diciendo, pero no. Algo que nosotros por ejemplo atendemos es eso, que a veces los niños piensan que, que somos sus amigos o que somos sus papás ¿no?, entonces generalmente cuando les decimos: oye ya déjame eso es,

ya no estamos hablando de que me cuentes lo que está pasando, no es negociar, en realidad las reglas son sobre eso, o sea cuando se dice una regla ya no hay ninguna forma de negociación, les digo: a la mejor podrás hacer otra cosa mañana pero piensa en como corregirlo porque esta regla no se cambia”.

En el diálogo anterior se observa que, después del tratar de razonar con sus hijos, Miguel recurre a correctivos para corregir los comportamientos no deseados. Además, es importante mencionar que las reglas son rígidas ya que una vez establecidas no existe otra entrada o salida de la información.

Sin embargo, pareciera que existen diferentes reglas para cada uno de los hijos de esta familia, al respecto Sofía reporta:

“... a veces cuando son muy repetitivas las veces que le hablo a David yo sí le alcanzo a dar alguna nalgada o su papá, no siempre, casi siempre tratamos de hablar con él, pero cuando él se pone y se aferra y dice que no a veces si le damos, no siempre. Yo creo que al que menos le hemos pegado es a él (refiriéndose a David), le digo con él que fuimos más severos fue aquí con mis ojos (refiriéndose Carlos)”.

Constantemente Sofía menciona que es más severa con Carlos que con David, incluso en las tareas del hogar ella menciona:

“...por ejemplo a Carlos no le gusta barrer o lavar trastes o así, pero sabe que es su obligación porque todos vivimos ahí en la casa y cada uno tenemos diferentes obligaciones que se tienen que cumplir”.

Por otro lado, en el caso de David Sofía reporta:

“A veces pues nos manipula porque pues él sabe, o sea sabe que reacción va a tener o qué ventaja porque yo si me he dado cuenta que mucho que sus hermanos les digo: barre esto, haz esto, el otro, y sus hermanos lo hacen y él dice: hay no, ¿yo por qué?, y empieza a

molestar a ellos y entonces empiezan a hacer un conflicto grande entonces decimos: ya, vamos a hacerlo nosotros porque nos tenemos que ir, tenemos que hacer, y entonces él se sale con la suya, o sea de no hacer las cosas o que el hermano mayor le ayuda o hasta la pequeña ¿no?, pero yo sí he visto mejoría yo lo he visto así a tratado de ser un poco más limpio, ahora le digo: tiende la cama, se tarda como dos horas pero la tiende o sea yo se lo he dicho: bueno por eso seguimos, porque sí hemos mucha mejoría, bueno para mí es mucha ¿no?”

En los diálogos de Sofía se observa que las reglas son difusas, las cuales de acuerdo con Minuchin (1986) no son claras ni firmes, permitiendo así múltiples intromisiones y caracterizan a las familias con miembros muy dependientes o intrusivos entre sí, esto se relaciona con la dependencia que tiene David hacia sus padres, punto que se analizará más adelante.

Características cognoscitivas

Gottfried, Eskeles, Bathurst y Wright (1994) mencionan que los padres de hijos con aptitudes sobresalientes, les proveen de un ambiente más rico durante los primeros años de vida, además que están más involucrados en su educación. Al respecto Miguel comenta:

“... esa parte de la escuela ellos no la ven diferente, como en la casa hay este... pues hay escritorios, hay libros, o hay juegos que les ponía en dirección como algo que lo manejan ahí en los kínder, pues la única diferencia que era que iban ahí con una profesora, o sea en cuanto a la actividad a ellos ya no les parecía raro que les pusieran bloques, memoramas, crayolas, ¿no?”

Siempre tenemos juegos que los estimulen, o su mamá se los fabrica, varias veces vi que estaba ahí haciendo memoramas, por ejemplo, o sea si puedes ir a comprarlo, pero

ella decía: no yo les quiero hacer sus memoramas. O sea, en realidad creo que la estimulación desde que estaban en el estómago se ha tenido, igual no, así como ponerles música clásica, pero si platicar con ellos”.

En el diálogo de Miguel se observa que ambos padres intentan promover un ambiente en el que sus hijos puedan estimular sus habilidades sobre todo de carácter educativo para su buen desarrollo. Corroborando las afirmaciones de Miguel, Sofía comenta:

“Carlos no hablaba, Carlos era muy callado, se tiraba, te digo que lo sentábamos y se iba de lado, entonces tengo una sobrinita que se lleva con él 20 días, entonces mi sobrinita, bueno, ya hablaba: mamá, papá y cantaba... y el niño nada más no quería decir nada y, y yo la verdad me preocupaba, porque yo decía... yo pensaba que no tenía él estimulación, entonces le hice movibles, le leía libros, porque decía, pues así: mira el osito, a ver si trataba de decir algo, y nada él nada más veía, pero ya cuando se soltó a hablar él ya decía frases completas... de él sí tengo esa memoria, porque... primero no quería decir mamá, papá ni nada, y yo decía: Ay, no puede ser ¿Por qué?. Y sí lo estimulaba, o sea le leía libritos, le cantaba, le trataba de platicar”.

Asimismo, en la investigación llevada a cabo con Cornell (1984) concluyó que los padres de alumnos con altas capacidades valoraban la realización de actividades en común, las cuales eran predominantemente de carácter cultural y marcada orientación intelectual. Correspondiente a esto, ante la pregunta ¿qué hacen juntos como familia? Sofía responde:

“Pues hacemos todo (ríe) nos gusta hacer deporte juntos, pero también tratamos de ir a museos, como al rato vamos a la feria del libro porque los niños quieren ir, y ahí vamos todos”.

Respecto al comentario de Sofia, es notorio que todos los miembros de la familia comentan frecuentar la asistencia a cursos, museos, exposiciones, así como apoyo de los padres en las tareas de sus hijos.

Un punto a destacar es que debido a la importancia que tiene para ambos padres el desarrollo cognitivo de sus hijos, sus expectativas recaen en esta dimensión. Por ejemplo, al preguntarle a Miguel ¿Cuáles son sus expectativas acerca del futuro de sus hijos? él responde:

“Yo los veo a todos a la mejor reflejando nuestra familia, cada quien sí los he visto este, preparados, haciendo una actividad profesional a la mejor en arquitectura o en, en cosas de finanzas o banco, así en ese sentido pero a la mejor como llevándose la idea de: ah pues me fui a jugar squash ¿no? y voy a natación aunque a la mejor no estén físicamente con nosotros, cada quien haciendo sus actividades pero a la mejor no diciendo: nada más estoy haciendo esto ¿no? trabajando voy y descanso y videojuego ¿no? ... pero siempre los he identificado de ese modo algo que me he tratado yo de recalcar principalmente es eso que generalmente la evolución por ejemplo de crecimiento de nuestras familias pues ha sido hasta donde llegaron el esfuerzo de nuestros papás ¿no? en educación economía, lo que sea, pues nosotros estamos en este nivel pues ustedes tienen que superar ese nivel y lo que sigue son maestrías o doctorados u otras cosas, entonces tratamos de darles esa visión y yo lo veo así, lo veo así este aunque tengan ahorita nuestro punto de vista deficiencias en cómo están empezando a estudiar, pero a nivel de la media nacional digamos, que están sobre eso”.

Igualmente, respecto al tema Sofia comenta:

“No sé si la verdad las expectativas son muy altas porque pues queremos que sean deportistas y buenas personas y buenos profesionistas y, y a la mejor como dice la

Doctora: está la vara muy alta, pero es que... creemos que son capaces de hacer eso ¿no? finalmente ellos al final van a ... aunque digan: ¡hay! Mi mamá me llevaba al deporte o a esos cursos de no sé qué, ellos van a decidir, nosotros les damos lo que nos gusta o creemos que es sano y les puede hacer un vida feliz porque así lo consideramos nosotros y al final sabemos que ellos van a tomar su propia decisión, pero a lo que a nosotros nos ha hecho una vida sana y feliz pues tratamos de inculcárselos a ellos, para nosotros decimos: la vara no es tan alta a la mejor sí se puede pero a la mejor para otros dirán: hay todo quieres ¿no?"

Los comentarios de ambos padres concuerdan con los hallazgos de los estudios de autores como Gardner (1995), Goertzel y Goertzel (1978), VanTassel-Baska (1989), donde concluyen que las aspiraciones y expectativas de los padres, sobre los logros de sus hijos eran relativamente altas en todos los aspectos, por lo tanto, las rutinas familiares, hábitos de trabajo, y las prioridades estaban organizadas siguiendo una escala de prioridades. Esto último se observa en esta familia ya que, dentro de sus prácticas destacan el gusto, la preocupación y la prioridad por aprender.

Características afectivas

Las características afectivas hacen referencia a las relaciones de los miembros de la familia; en pareja, padre-hijo y entre hermanos. Respecto a la relación de pareja, existe poca literatura sobre el estado marital de los padres de alumnos con aptitudes sobresalientes, sin embargo, Rogers y Nielson (1993) reportan que los niños con altas capacidades eran producto de matrimonios estables con una proporción de divorcio baja. Correspondiente a esto Sofía menciona:

“...les platico todo a mis hijos, de cuando su papá y yo éramos novios ¿no? mis hijos saben que su papá y yo tenemos una relación muy, muy sólida. Pero eso no se da de la noche a la mañana, o sea son cosas que se van buscando, porque ahora sí como ensayo y error ¿no? que... Y es lo que le digo a él ¿no? O sea, las cosas no son... ni tan malas ni tan buenas.

Es bien difícil, como padres es bien difícil. Y luego tratar de complementar a los tres, y ayudarlos, y... bueno, jala uno... luego yo me siento... digo: Ay, a veces es difícil porque yo estoy todo el día con ellos, pero su papá sabe todo porque yo le platico así... él siempre me habla como a las 2, a la hora de la comida, y le suelto la letanía, le digo: No quiero ser como las mamás, de que tu hijo esto, pero es que tu hijo...”. Y lo que tiene mucho él, es que me apoya, en vez de decir: Ay tú, eres loca, neurótica, o no sé qué pudiera decir, porque él también viene cansado del transporte y viene y les dice: oye, tu mamá me dijo..., y él me abraza y me dice: vamos”, y o sea... no está, porque no tiene tiempo, pero está como en presencia, en apoyo, no está con nosotros físicamente porque se tiene que ir a trabajar, pero sí está presente con nosotros”.

Asimismo, Sofía menciona tener gustos y valores afines con su esposo:

“... es nuestra personalidad, o sea de hecho yo por ejemplo... tratamos de mediarlo porque al final ellos van a ver sus exigencias, al final ellos van a saber hasta qué lado, pero yo creo que de algo que nos juntamos él y yo (refiriéndose a su esposo) porque nos gustaba el deporte, porque nos gustaba la ingeniera y nos gustaba divertirnos a parte, nos íbamos a acampar nos íbamos a bailar... o sea sentíamos que en esas cosas nos este, nos congeniábamos él y yo como pareja, por consiguiente es lo que le enseñamos a los hijos”.

En los diálogos de Sofía es claro que la relación existente entre ella y su marido es sólida y cercana, en la cual predomina el apoyo, confianza y acuerdos respecto a la

educación de sus hijos, así como intereses en común. Asimismo, Miguel comenta que él y su esposa hacen un buen equipo y se complementan uno con el otro ya que tratan de que el apoyo y el respeto prevalezca entre ambos para que así sea en toda la familia.

Lo anterior, se corrobora en el test proyectivo de la familia donde ambos padres se dibujan uno junto al otro. La Figura 54 corresponde al test de Sofía, y la Figura 55 a Miguel, además ante la pregunta: de esta familia que dibujaste ¿A quién prefieres? Sofía responde que, al papá, y Miguel señala a la mamá. Estos indicadores revelan la cercanía de la pareja.

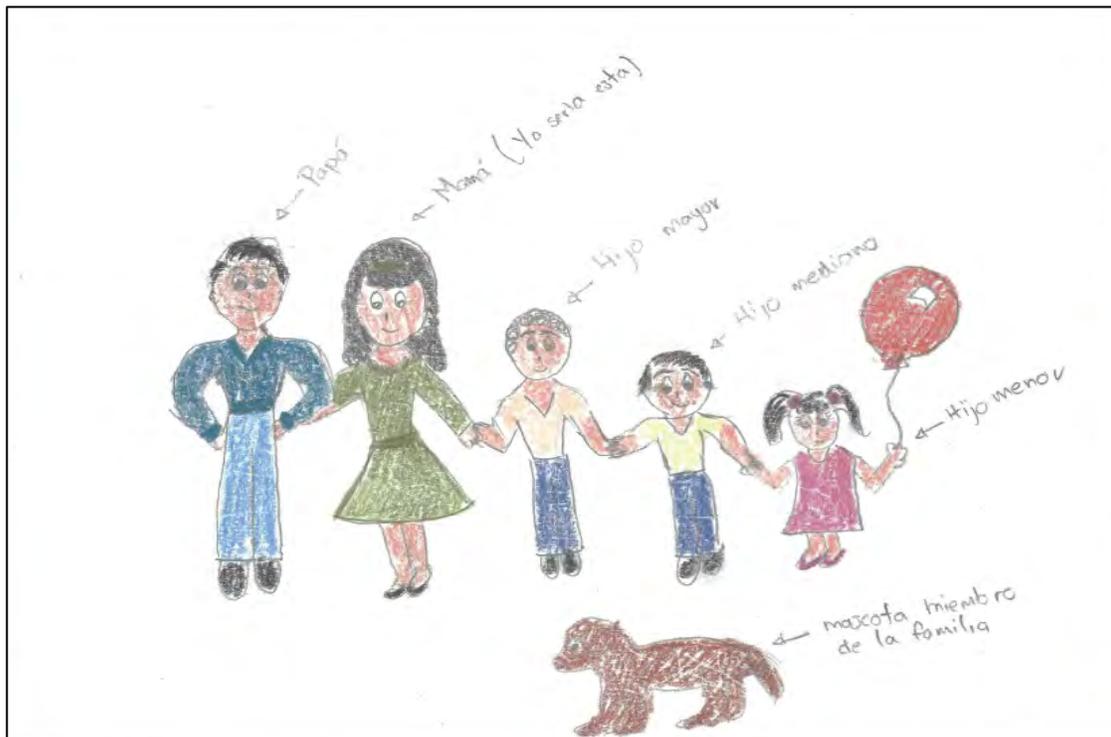


Figura 54: Test Proyectivo de la Familia realizado por Sofía.

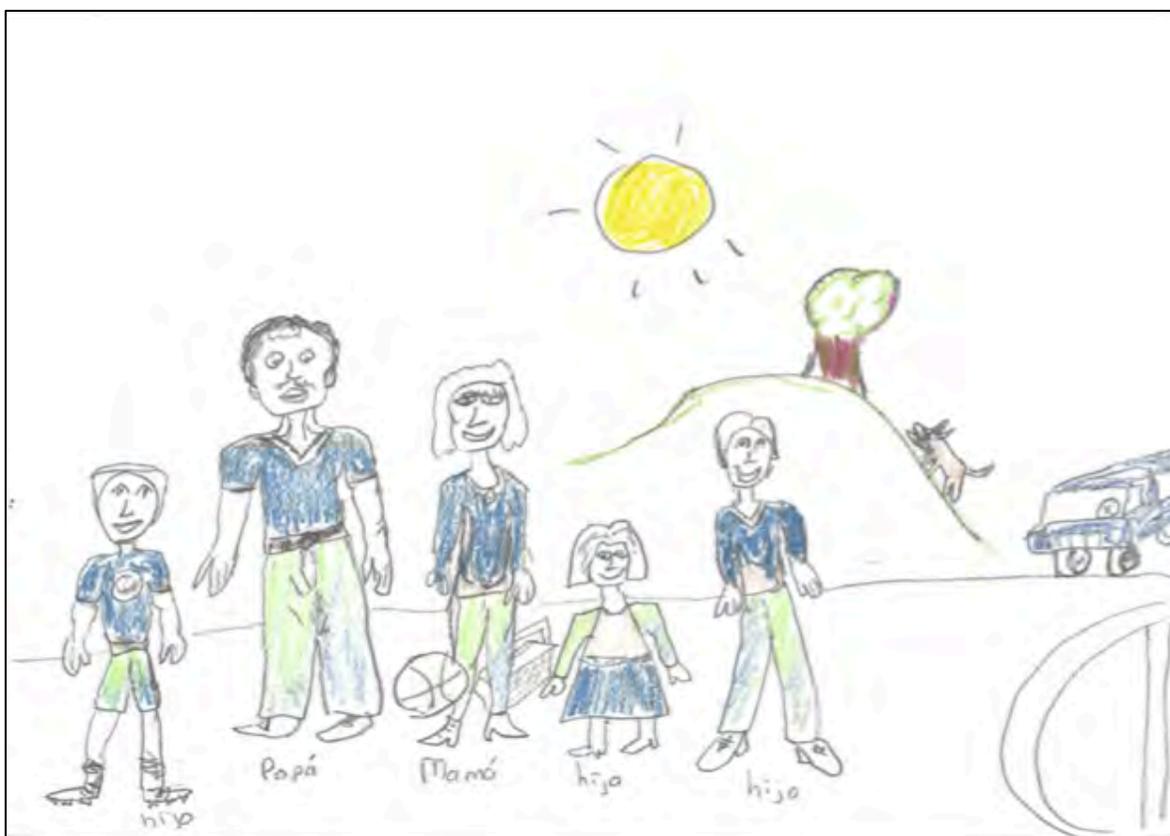


Figura 55: Test Proyectivo de la Familia realizado por Miguel.

En cuanto a la relación padres-hijos, Keirouz (1990) menciona que los hijos que muestran aptitudes sobresalientes describen una relación afectiva más positiva con sus madres que los hermanos no las muestran. Correspondiente a esta afirmación en el Test de la Familia hecho por Carlos él se dibuja a lado de su mamá y comenta que es su favorita de la familia (Figura 56) este es un indicador de la cercanía afectiva que percibe con su madre, además reporta:

“... No hay de un tema como que no pueda hablar con mi mamá, yo le comento todo a mi mamá”.

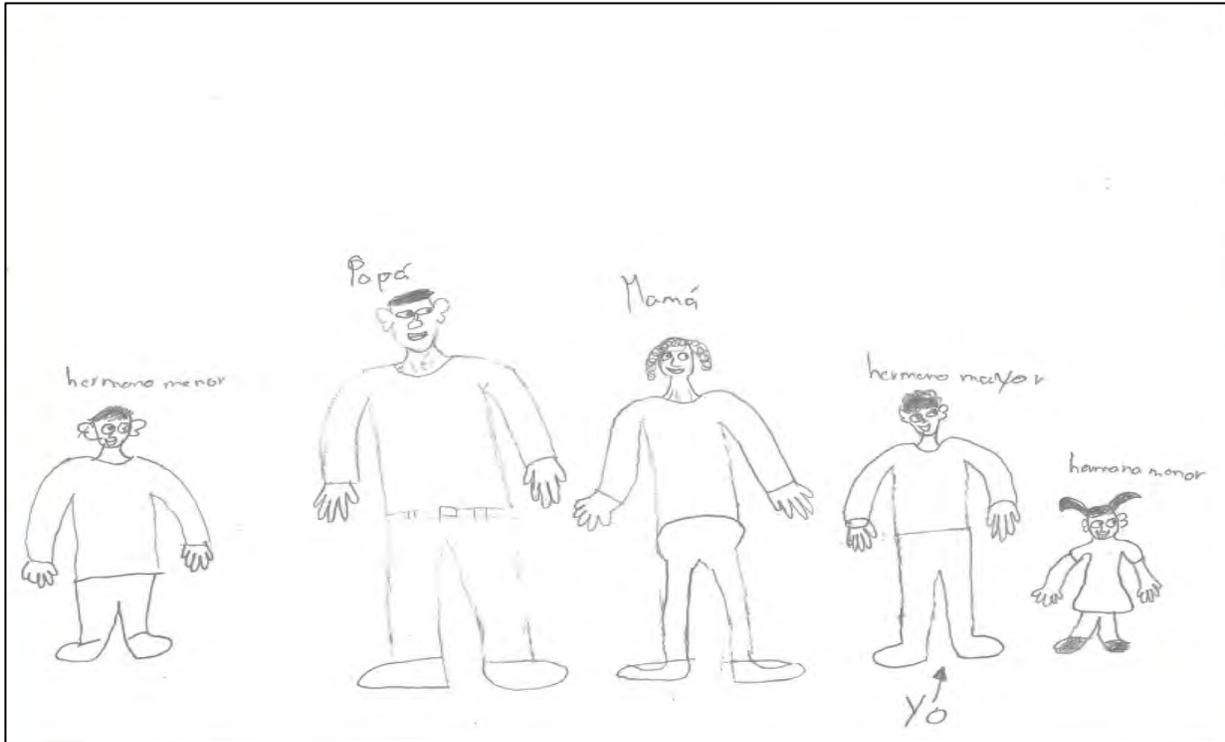


Figura 56: Test Proyectivo de la Familia realizado por Carlos.

Asimismo, los resultados de algunas investigaciones (Cornell & Gorsberg, 1989; Haensley, 1993; Silverman & Kearney, 1988) coinciden al reportar que los papás que perciben a sus hijos como excepcionales tienden a describir relaciones más próximas con ellos en comparación con el resto de sus hijos, por lo que los niños con altas habilidades tienen en muchas ocasiones una posición especial en la familia, recibiendo más reconocimiento verbal que cualquier otro miembro familiar, asimismo, los padres tienden a estimular más y dar más libertad a su hijo con altas capacidades que a los demás y suelen conocer mejor a este hijo que al resto, siendo más capaces de mencionar más rasgos de su personalidad cuando lo describen. En este punto se observa que las afirmaciones de los

autores citados corresponden a la situación que vive esta familia, como ejemplo representativo, Sofia menciona:

“... pero Carlos, él todo me lo platica, hasta el primer día que tuvo a su novia, el primer día o sea me dio una risa porque estaba en la escuela y me dice: ¿qué crees mamá? Ya tengo novia, y yo como que se hasta se me atraganto lo que estaba comiendo o: ¿qué crees mamá? Ya di mi primer beso. O sea, llega y me platica, o sea para mí eso es una confianza ¿no? Que llega y me lo está exteriorizando o que me dice que algo está mal... yo sé que son personalidades diferentes o sea que a la mejor que alguien es más extrovertido y alguien es más introvertido algo así... pero cuando él (refiriéndose a David) me platica cosas y yo, yo se las creo porque pienso que me está teniendo confianza entonces cuando voy y veo que no son verdad y me entero de cosas que hace y que yo ni por enterada entonces para mí pues eso no es confianza y trato, trato deee pues que me diga, que me diga que es lo que tiene o que siente, tiene tristezas o eso, pero no yo creo que no he encontrado la manera de poderme comunicar con él y de que él sienta, es que él siente que si él me platica algo yo no le puedo decir absolutamente nada pero obviamente cuando son cosas muy duras o difíciles que no debe de hacer pues tengo que dar mi punto de vista de mamá, o sea decirle: mira hijo o sea perdón... y él (refiriéndose a David) dice: es que te platico pero no me vayas a regañar. Y luego con cosas... así pues fuertes de que se brinca, que no pide permiso que hace, entonces le tengo que decir pues oye hijo eso no está correcto...y yooo no sé a la mejor o sea si no se genera la confianza, pero me cuesta a mi trabajo como mamá si me está platicando algo que no es correcto que yo no le pueda decir: oye esto no está bien porque ni siquiera es así. O sea, decirle eso no se debe de hacer por tal, por tal, por tal motivo... como dicen es diferente, pero le digo si con alguien he sido así súper severa es con él (refiriéndose a Carlos) y aun así él viene y me platica, a

la mejor con él no funciona de esa manera ¿no? Perooo me cuesta trabajo relacionarme con David no sé en qué estoy fallando porque ¿de qué manera yo puedo hacer que él me diga la verdad?”

En el discurso de Sofía se confirma la proximidad con su hijo mayor Carlos, además, se observa preocupación al mencionar que le cuesta trabajo comunicarse con su hijo David, ya que constantemente le miente y siente que no existe confianza en su relación, respecto a las mentiras de su hijo Sofía reporta que David constantemente le miente al decirle que tiene muchos amigos, que sus maestros lo felicitaron debido a su desempeño o que sacó buenas calificaciones, para darse cuenta después que los hechos descritos por su hijo no eran verdad. Con las observaciones, entrevistas y resultados de las pruebas, se infiere que David suele mentir debido a las constantes y notorias comparaciones que ambos padres realizan entre él y su hermano mayor. Como ejemplo de las comparaciones que Sofía hace de sus hijos, ella menciona:

“...pues de David siempre sus maestros ponen en sus cuadernos o así: no terminó. Una experiencia... del preescolar, la maestra siempre ponía: felicidades a Carlos ¿no? porque sí había acabado, y con David la primera vez, como a los... meses que entró, llega feliz, radiante, así de: mamá, ahora sí me escribieron como a mi hermano, traigo un recado, y bien, bien contento, y yo: Ay, qué bueno hijo, como no le hice caso en ese momento, seguía haciendo la comida, y ya cuando revisamos la tarea, abro y veo: no trabajó (risa). Pero él venía... como no sabía qué significaba, él, venía contento porque le habían puesto una nota. Y yo... pues sí me ganó la risa, porque pues decía no trabajó, y dije cómo él... nos dio mucha risa Que dije: Ay hijo, pero no dice felicidades, pero bueno, vamos a trabajar en ello (risa)”.

Las comparaciones del diálogo anterior concuerdan con lo reportado por Haensley (1993) quien, como ya se mencionó anteriormente, señala que cuando los padres piensan con entusiasmo que su primer hijo posee aptitudes sobresalientes tienden a hacer comparaciones entre sus hijos, además sienten dudas acerca de la capacidad de su segundo hijo, percibiéndole como menos brillante o al menos bastante diferente en su habilidad y estilo, aun cuando en algunos casos se confirma que este segundo hijo también muestra estas aptitudes. Respecto a este último punto, los padres mencionan que desde pequeño David mostraba altas habilidades, sin embargo, después de una operación por un absceso en el cuello a la edad de tres años comentan un cambio en su comportamiento y habilidades. Como ejemplo, a continuación, se muestra un extracto de la entrevista con ambos padres:

Entrevistadora: *¿notaron cambios en David después de su operación?*

Miguel: *Sí, sí, sí o sea de hecho lo hemos platicado, yo creo que hubo como un retroceso físicamente de confianza y también pienso que mental, aunque, aunque no fue una situación de la cabeza, fue algo más físico, pero creo que esa, esa situación genero un tipo de comportamiento diferente que poco a poco ha ido cambiando pero le cuesta trabajo y él no se da cuenta pero a la mejor nosotros que lo conocimos en cierto periodo identificamos que eso hubiera generado un comportamiento a esta edad de otro modo,*

Entrevistadora *¿Cuál fue el cambio más significativo que notó en David?*

Miguel: *La dependencia, se hizo dependiente y estee yo creo que también nosotros lo cuidábamos más y también en el interés, el interés de este a la mejor en una actividad, su mama siempre le ha puesto... o tenemos cosas ahí en la casa de, de este memoramas, crucigramas, armar rompecabezas y eso como que le genero desinterés y quería mucho apego a cómo, si o sea a cuidarlo. Quería estar más con nosotros. Y bueno, pensamos...*

por lo menos yo pienso que también tiene así una capacidad alta como Carlos o como Patricia y a esa edad ya identificaba muchas cosas.

Sofía: Yo de hecho sí creo que le afectó muchísimo, porque yo me acuerdo que cuando estaba así chiquito él ya platicaba hasta cuidaba así a su hermano mayor, aunque estaba chiquito a veces cuando yo regañaba a Carlos me decía: no mamá, es mi hermano. Y, y siempre vendía cosas, y platicaba mucho, corría, jalaba, esteee, no sé tenía otra personalidad, yo creo que tuvo un cambio completo de personalidad de la persona, de hecho, íbamos a las fiestas y me decían, así primos: él es el salerito de todas las fiestas, cabe en cualquier mesa, que lindo. O sea, así y después se volvió muy retraído, todo mundo le hacía cosas, lloraba, o sea fue un cambio así, para mí sí muy fuerte con respecto a él, de hecho, la verdad a veces así platicábamos, antes de la operación y decíamos: se me hace que le va a ganar al mayor, porque le veíamos mucha energía, mucha seguridad, mucha alegría, a la mejor así hasta como Patricia es ahora.

Miguel: ...Pero ahora él tiene ya otra tendencia diferente a la de sus hermanos.

En el extracto de entrevista presentado, ambos padres mencionan, de nuevo comparaciones además de cierta competencia entre sus tres hijos. Un punto a destacar de esta entrevista es que después de la operación de David sus papás comenzaron a protegerlo, motivo por el cual el niño se hizo dependiente de ellos, al punto que actualmente no puede realizar sus tareas por sí solo, necesita del apoyo y vigilancia de su madre para completarlas.

En relación con las dudas de los padres acerca de las habilidades de sus demás hijos, es notorio que Sofía muestra incertidumbre de la capacidad de su hijo David, correspondiente a esto ella menciona:

“Bueno, también lo cambiamos, porque pensamos que en su escuela anterior no funcionaban, porque nunca nos dijeron nada. Es que... él, es bien duro la... educación particular, porque como das dinero, ellos no quieren que se les vaya el alumno, y a veces no te dicen la realidad, en una escuela... le digo que según le bajamos el nivel porque ahí le metían más cosas culturales, y eso. No, fue el peor error que pudimos hacer, ni siquiera me regresaron sus cuadernos y libros, los pedí por meses. El niño salió con promedio, creo que de 9.8, pero yo nunca me enteré de un cuaderno, ni me los entregaba, los fui a pedir un montón de veces, y era obvio, porque no había hecho nada el niño ¿no? Y salió súper mal. Había bajado ya... leía menos, o sea... entonces... pero yo como luego sí leemos en la casa o... pues te das cuenta ¿no? te das cuenta que el niño...y yo... esa es siempre mi idea, o sea, a mí las calificaciones no me dicen nada, a mí me dice si saben o no saben. Entonces ya la verdad... llevaba promedio de 9.3, pero yo sé que lo ayudaron un montón”.

El dialogo de Sofia es un ejemplo claro de las dudas que tiene sobre las capacidades de su hijo David al mencionar que al cambiarlo de escuela le bajaron de nivel y que su promedio era alto, sin embargo, ella considera que la escuela lo ayudó. Este panorama de constantes comparaciones y dudas por parte de sus padres ha afectado el autoconcepto de David, como ya se analizó anteriormente, sus pruebas proyectivas arrojaron indicadores de autoinsatisfacción, incertidumbre de la propia capacidad, fantasías sobrecompensatorias, las cuales podrían estar ligadas a las mentiras que constantemente le dice a su madre. Corroborando esta afirmación, en el Test de la familia elaborado por David (Figura 57), él se representa a sí mismo como un perro, el cual menciona que estaba triste porque sus dueños lo habían abandonado y que como era un perro necesitaba caricias y afecto. Esta representación que hace de él mismo es un indicador de autoinsatisfacción y poca estima de sí mismo, lo cual concuerda con los resultados de las demás pruebas aplicadas.

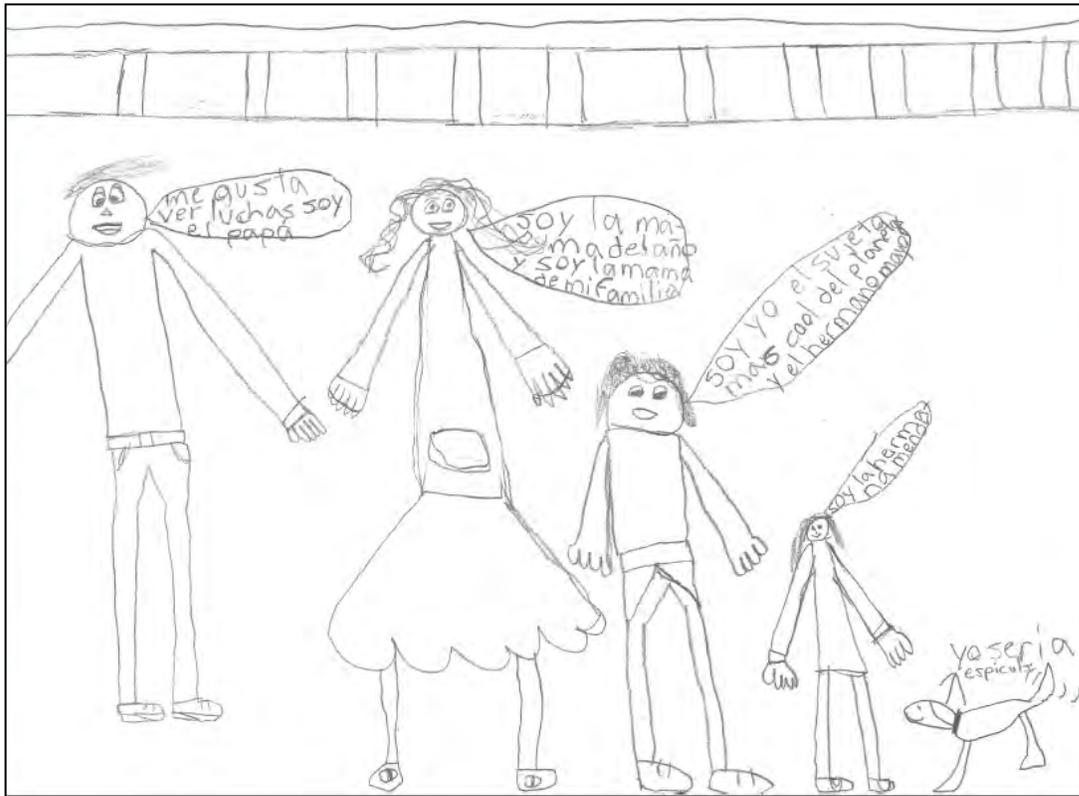


Figura 57: Test Proyectivo de la Familia realizado por David.

Además, menciona que la persona más feliz de esa familia es el hermano mayor porque puede mandar y hacer lo que quiera. Este aspecto corresponde a las relaciones entre hermanos. Al respecto algunos autores (Keirouz, 1990; Pérez, 2000; Yewchuk & Schilossier, 1995) mencionan que el hermano menor puede sentir que tiene una misión imposible, esta sería igualar a su hermano y tener sus mismas capacidades y que cuanto menos diferencia de edad exista entre los hermanos, más afectados se sienten en relación familiar y el ajuste persona. Carlos y David se llevan a penas tres años de edad, y en la convivencia con ambos se observó que su relación es competitiva en la mayoría de las ocasiones. Correspondiente a lo observado ante la pregunta ¿Cómo es la relación entre hermanos? Miguel responde:

“Competencia, de todos, competencia de tener la atención de su mamá o la mía, competencia de yo saque la mejor calificación o tuve este premio, yo también quiero el mío, él quedo en PIDASI y yo no quede en PIDASI ¿no? esteee, competencia.

Se tienen yo creo que mucho cariño y armonía en lo que hacen, pero finalmente la competencia cuando ya están ahora sí que en el juego también luego luego la competencia los separa, ya se tranquilizan y ya hacen otra cosa, otro cierto tiempo y de nuevo competencia ¿no?”

Asimismo, durante la convivencia con la familia, fue notorio que Carlos corrige en todo momento las acciones o palabras de David, sobre todo cuando su hermano menor está recibiendo la atención de sus padres, Carlos tiende a interrumpirlo para hacerle alguna corrección, para así después cambiar de tema y pasar a ser el centro de atención. A pesar de la situación no se observó alguna reacción por parte de los padres, ya que siempre acceden a enfocarse en Carlos, aun cuando David estuviera compartiendo algún hecho importante para él.

Por último, el test de la familia elaborado por Patricia, revela de nuevo la importancia y la cercanía que percibe con su hermano mayor Carlos, ya que señala que ella sería el bebé de la cuna y su hermano sería el niño de a lado, el cual la protege y juega con ella. En su dibujo ilustró a su hermano mayor y a sus padres omitiendo a su hermano David, sin embargo, este no es un indicador significativo debido a su corta edad.



Figura 58: Test Proyectivo de la Familia realizado por Patricia.

Características de relaciones sociales de la familia

Respecto a las relaciones entre la familia y el entorno Keirouz (1990) menciona que este tipo de familias pueden entrar en actitudes competitivas, posturas elitistas, enalteciendo a su hijo y buscándole una escuela y/o vecindario mejor más a tono con sus posibilidades. Esta situación puede llevar a los padres a tener comportamientos muy críticos respecto a la capacidad y esfuerzos de la escuela, pensando que ésta no responde a las necesidades de su hijo, incluso pueden sentirse confusos ante la proliferación de programas y opciones curriculares posibles para su hijo. Al respecto, en la entrevista con los padres, se les hizo la pregunta ¿Cómo es y cómo ha sido la relación de Daniel con sus maestros? a lo que Miguel responde:

“De Carlos, durante el inicio siempre ha sido de, ¿cómo se podría llamar? De competencia, o de incomprensión, desafortunadamente sus maestros y la personalidad de

Carlos siempre han chocado por presentar toda su capacidad, y de nuestro lado lo que hemos estimulado pues es que no la tiene que reprimir, nosotros apoyamos a que si una de las escuelas no les funciona pues buscamos otra, al principio pasamos por cerca de tres o cuatro escuelas, precisamente porque hablamos con ellos y después su forma de actuar con Carlos no era la que nos correspondía y no era lo que buscábamos. Entonces, eso, eso ha pasado que también le ha dado a Carlos una seguridad, y le transmitimos esa seguridad.

Encontramos algunas escuelas que hubo ciertos años los maestros pudieron seguirle el paso en ese sentido y presentarle planes de trabajo y tareas y eso, pero hubo ya en ciertos... en los últimos años en donde ya sobrepasaba esa necesidad de educación Carlos, y prácticamente iba a cursar nada más y ya no satisfacía lo que él esperaba y los maestros empezaban a dar un poco de características de frustración”.

En el diálogo de Miguel se observa una característica de los alumnos con aptitudes sobresalientes y es que, es común que estos estudiantes tengan problemas en la escuela y sus maestros la falta de desafío intelectual y al inadecuado trato de los adultos (Carandang, 1992; Kleinbok & Vidergor, 2009; López, 2003). Sin embargo, en este diálogo también es notoria la preocupación y la duda sobre la habilidad de las instituciones para atender las necesidades de su hijo Carlos, motivo por el cual tienden a cambiar y buscar constantemente escuelas que consideren cuentan con las bases para impulsar el desarrollo de su hijo.

Un punto a destacar de esta familia es el valor que le brindan a la competencia, ya que no sólo está presente entre los hermanos, también la llevan a las relaciones con su entorno, siendo este punto característico de ellos, al respecto ambos padres comentan:

Miguel: *“Algo que si tiene nuestra familia son todos los elementos para evaluar cómo mutar una actividad y, y no estamos fuera de contexto porque nos podemos adaptar*

perfectamente y, y nos adaptamos y aparte competimos (ríe). Nos adaptamos para ser los mejores que podemos ser”.

Sofía: “Sí porque nosotros nos damos cuenta, o sea podemos ir, o sea nos gusta que tomen cursos como que al lado intelectual ¿no? pero también nos gusta que vayan a los deportes y vamos a los deportes y también nos gusta ser... o sea no los mejores pero si buscamos que sean de los que sobresalen o sea no los que rellenen el equipo si no de los que ayuden y si vamos a ir a ayudar a algo pues vamos a ayudar”.

Así como en los comentarios presentados, durante las entrevistas y contacto con la familia se observó que existe preocupación para que cada uno de los miembros de la familia sobresalgan en todos los aspectos de su vida.

8. Discusión

Partiendo del análisis teórico y empírico realizado en este trabajo de tesis acerca de las características y funcionamiento familiar de alumnos con aptitudes sobresalientes, es posible concluir que, las altas capacidades son un conjunto multidimensional, que abarcan distintos aspectos y factores biológicos (genéticos y de herencia), psicológicos (características de personalidad), y sociológicos (ambiente en el que se desarrolla la persona y valores sociales), por lo tanto, todos ellos se deben tomar en cuenta para su estudio (López, 1997).

A pesar de la importancia de cada uno de los factores mencionados, en la revisión bibliográfica se encontró que la mayoría de los estudios se enfocan mayoritariamente en la identificación y diagnóstico de alumnos con altas capacidades, dejando de lado su ecosistema, en el que se incluye: las propias características del alumno, la escuela, y la familia. Para la presente investigación se hizo especial énfasis en el funcionamiento familiar ya que esta institución es el primer referente para la adquisición de aprendizajes básicos, además de propiciar el desarrollo de la personalidad y normas sociales de los hijos (López, 2003).

Es por ello que, el objetivo general de esta investigación fue describir las características cognitivas y emocionales de cada uno de los integrantes de una familia con un alumno identificado con aptitudes sobresalientes, así como su funcionamiento familiar.

Respecto a Carlos, el integrante de la familia identificado con aptitudes sobresalientes, el informe realizado por el CEDAT, reportaba su alta capacidad cognitiva en áreas de pensamiento abstracto lógico, razonamiento verbal, análisis y síntesis de la información, características que le brindan facilidad para la solución de problemas.

En esta investigación se hallaron datos que corroboran que Carlos posee dichas capacidades, de acuerdo con las entrevistas realizadas, pruebas y observaciones se encontró que este alumno posee rapidez y alta habilidad de aprendizaje, concentración y persistencia al realizar alguna tarea, extenso vocabulario y habilidad de razonamiento lógico matemático, llegando a participar y ganar el segundo lugar en una olimpiada matemática a nivel estatal.

Estos resultados y datos reportados son consistentes con las conclusiones de autores como Binet (1905), Hollingworth (1942), Lorenzo, (2006), Wechsler (2005), Terman (1959) quienes postulan que los alumnos con aptitudes sobresalientes son aquellos con un CI igual o mayor a 130, el cual se traduce en una elevada capacidad intelectual general, relacionada con con altos niveles de pensamiento abstracto, razonamiento verbal y numérico, relaciones espaciales, memoria, fluidez de palabras, procesamiento y recuperación selectiva de la información, esto es, básicamente que los alumnos excepcionales poseen la habilidad de procesar e integrar sus experiencias para así proporcionar como resultado respuestas apropiadas ante distintas situaciones.

Asimismo, Baska (1989), Lorenzo (2006) y Terman (1921) mencionan que los alumnos con aptitudes sobresalientes poseen un alto espectro de intereses, característica que se observó en Carlos ya que muestra interés por las ciencias, finanzas, historia y tecnología.

Además de la capacidad intelectual general, múltiples autores mencionan (Feldhusen, 1992; Pietro, 1999; Renzulli, 2000; Torrance, 1997,2008) que la creatividad es una característica destacable de los alumnos con aptitudes sobresalientes, ya que esta sería la aplicación de la inteligencia para generar ideas nuevas, distintas y personales que respondan de modo coherente a las demandas del ambiente (Sternberg, 2005). Sin embargo, contradictorio a lo revisado en la literatura, respeto a las dimensiones de elaboración y

originalidad, se encontró que Carlos obtuvo un bajo desempeño en ambas, por lo que se infiere que podría tener problemas para presentar respuestas novedosas, así como añadir detalles o expandir una idea, ya que estas habilidades requieren que la persona sea capaz de salirse de la ruta habitual para la resolución de problemas, no obstante, en el caso de Carlos a pesar de sus altas habilidades, se observa predominancia de pensamiento rígido e inflexible.

Por otro lado, también se hallaron fortalezas creativas en las áreas de fluidez y abstracción de títulos por lo tanto, se concluye que Carlos posee gran habilidad para producir y expresar ideas. Esto se refleja en su proyecto en el comenzó a vender dulces con la ayuda de inversionistas para comprarse su propia computadora. Cabe mencionar que la destacada calificación en abstracción de títulos se relaciona con el alto puntaje en la escala verbal de WISC-IV, ya que ambas corroboran la alta habilidad verbal de este alumno.

Respecto a las características cognitivas de los hermanos, en el caso de David, se encontraron áreas de oportunidad en las dimensiones de memoria de trabajo y velocidad de procesamiento de la escala de inteligencia WISC-IV, ya que en este último alcanzó puntuaciones por debajo de la media. Por lo tanto, se infiere que, debido al bajo rendimiento obtenido en dichas áreas, David muestra dificultad en tareas que implican atención, concentración, memoria y coordinación visomotora, como copiar en el pizarrón, seguir dictados y realizar sus tareas.

Asimismo, se localizaron fortalezas cognitivas, ya que David alcanzó un CI total de 119 que refleja capacidad cognitiva dentro del promedio alto, asimismo se destacó en los índices de comprensión verbal y razonamiento perceptual con puntajes por encima de la media. Estos puntajes se traducen en una alta capacidad de análisis y síntesis de la información, comprensión y aptitud para realizar creaciones verbales de alta calidad,

habilidades que se relacionan con la gran destreza que posee David en la creación de historias.

En el análisis de las habilidades creativas, se detectaron como áreas de oportunidad las dimensiones de fluidez y originalidad ya que David obtuvo puntuaciones por debajo de la media en ambas, infiriéndose que podría tener dificultades para crear y exteriorizar ideas inusuales.

Por otro lado, el desempeño general de David en la escala de pensamiento creativo de Torrance puso en manifiesto sus altas capacidades creativas que incluyen habilidades de análisis, síntesis, comunicar de forma clara sus ideas, extender su pensamiento y utilizar la fantasía como manera análoga para la resolución de problemas. Estos resultados coinciden con lo reportado por (Haensley, 1993), quien menciona que el segundo hijo de la familia también puede mostrar aptitudes sobresalientes u otras habilidades, en este caso se halló gran capacidad creativa.

Para finalizar con el análisis de las capacidades cognitivas de los hermanos, en el caso de Patricia, los resultados de las pruebas, las entrevistas y observaciones realizadas brindan los elementos suficientes para concluir que es una alumna con aptitudes sobresalientes, quien posee altas habilidades de concentración, razonamiento aritmético, memoria, orientación en el espacio y pensamiento abstracto. Estos resultados son consistentes con las investigaciones de autores como Barbe (1956), Gross (1993), Haensley (1993), Hollingworth (1942), Silverman & Kearney (1988), Snowden & Christian (1997), Terman (1925) quienes mencionan que, en familias con un hijo con aptitudes sobresalientes, es común encontrar a otros hermanos con altas capacidades.

En la dimensión creativa se encontró que Patricia, al igual que sus hermanos obtuvo bajo rendimiento en los indicadores de elaboración y originalidad, así como resistencia al

cierre, motivo por el cual podría presentar problemas para crear ideas innovadoras y mantener abierto su pensamiento para añadir más información del medio.

Por otra parte, se hallaron algunas fortalezas creativas en Patricia tales como; grandes aptitudes de síntesis y organización de la información y expresión de sentimientos. Esto concuerda con lo postulado por Torrance (2000) quien menciona que la creatividad implica la sensibilidad a los problemas, la habilidad de percibir fallas o lagunas en el conocimiento, por lo que implica la habilidad para redefinir los problemas comprenderlos y resolverlos de diversas maneras.

En el caso de los padres de la familia, comenzando con Sofía, se observó que las calificaciones obtenidas en la escala Wechsler para adultos III oscilan dentro del promedio y promedio alto, en la escala verbal y de ejecución. Por lo tanto, se infiere que posee las bases para alcanzar un mejor desenvolvimiento en aptitudes como análisis, fluidez verbal, relaciones espaciales, razonamiento abstracto y memoria a corto y largo plazo.

Asimismo, en el área creativa se localizaron como áreas de oportunidad las dimensiones de fluidez y originalidad, sin embargo, Sofía destacó en elaboración, abstracción de títulos y resistencia al cierre en la prueba de pensamiento creativo de Torrance.

Por otro lado, Miguel alcanzó puntajes superiores a la media en ambos índices (verbal y de ejecución) en WAIS-III, por lo tanto, se infiere que posee altas capacidades de razonamiento y análisis a partir de estímulos visoespaciales y verbales para la resolución de problemas. Estos resultados son consistentes con lo expresado por Barbe (1956), Gottfried, Eskeles, Bathurst & Wright (1994), Silverman & Kearney (1988) y Terman (1925), quienes mencionan que los padres de alumnos con aptitudes sobresalientes poseen un nivel más alto de inteligencia en comparación con la media.

En la dimensión creativa, se ubicaron como áreas de oportunidad las dimensiones de originalidad y resistencia al cierre, por lo que se infiere que podría tener dificultades para crear ideas novedosas incorporando la información disponible en el medio. Por otro lado, sus fortalezas se encuentran en habilidades abstracción, producción y ampliación de ideas, que se incluyen en sus altos puntajes en fluidez, elaboración y abstracción de títulos.

Para concluir con la parte cognitiva, es importante mencionar que los resultados de este estudio muestran que todos los integrantes de la familia mostraron bajos puntajes en los rubros de originalidad y fluidez en creatividad. Sin embargo, alcanzaron puntajes óptimos en los índices verbales de inteligencia, esto se le atribuye a que ambos padres mencionan que durante el desarrollo de sus hijos han fomentado la lectura y procurado no hablarles con diminutivos.

En el área emocional, Torrego (2011) menciona que los alumnos con aptitudes sobresalientes se caracterizan por mostrar madurez emocional, es decir que, desarrollan especial la habilidad de ponderar y considerar situaciones, de acuerdo a su edad, o por encima de la misma, así como sensibilidad y empatía. Sin embargo, los resultados de este estudio no concuerdan con dichas afirmaciones, ya que, en las pruebas proyectivas y entrevistas realizadas, se encontró inmadurez emocional en Carlos, además de que no muestra empatía, por el contrario se hallaron indicadores de agresión que están relacionados con el perfeccionismo, rigidez y la aversión contra errores o personas que muestran menor capacidad en comparación a la suya, así como la necesidad de sobresalir de liderar y competir, para sobresalir.

Estos resultados, indican la existencia de disincronía en el desarrollo de Carlos, la cual de acuerdo con Terrassier (1985) es la carencia de sincronización en los ritmos del desarrollo en progreso intelectual, afectivo y motor, que puede afectar a uno o más aspectos

de la vida del alumno con aptitudes sobresalientes. Respecto a esto López (2003) menciona que estos alumnos tienden a tener problemas sociales, tanto si rechazan a otros niños, como si ellos son rechazados, el problema es el mismo: la falta de socialización con sus iguales tan necesaria para un desarrollo armónico.

Estas investigaciones son consistentes con lo encontrado en las pruebas proyectivas y las entrevistas realizadas, ya que estas apuntan que, en sus relaciones sociales Carlos se siente diferente a los demás, y que es sensible a la crítica, se infiere que este es el resultado de que durante su desarrollo ha tenido que lidiar con las críticas de sus compañeros y maestros debido a su alta capacidad, llegando al punto de tener que cambiar de escuela en múltiples ocasiones. Este hallazgo concuerda con las conclusiones de estudios como el de Almazán (2014), CEDAT (2015), los cuales reportan que la mayoría de los alumnos con aptitudes sobresalientes han sufrido hostigamiento escolar o *bullying* por parte de sus compañeros o maestros.

Sin embargo, a pesar de las constantes críticas hacia su persona, los resultados de este estudio arrojaron que Carlos tiene creencia y confianza de sus propias capacidades, orgullo de sí mismo, ambición y motivación de logros. Estos hallazgos confirman lo postulado por Renzulli (1986), quien plantea que las aptitudes sobresalientes son el resultado de una amplia combinación de habilidad general, talentos especiales y autoconcepto, que incluye la autoconfianza y motivación que lleva a la persona a aprender, rendir y esforzarse por destacar.

Contrario a la autoconfianza reportada en Carlos, en el análisis de resultados de las pruebas proyectivas de su hermano menor David, se hallaron indicadores de autoinsatisfacción, fantasías sobrecompensatorias, preocupación por el rendimiento

escolar, esfuerzo intelectual, tensión e indecisión. Se concluye que estos hallazgos son el resultado de las constantes comparaciones que realizan los padres entre los hermanos, en las cuales destacan mayoritariamente las cualidades de Carlos, llegando incluso a comentar que llegaron a tener la creencia que David tenía algún problema de aprendizaje porque no destacaba como su hermano mayor. Esta afirmación se apoya en los reportes de Cornell (1984), Carandang (1992) y Haensley (1993) quienes mencionan que cuando los padres piensan con entusiasmo que su primer hijo posee aptitudes sobresalientes es común que sientan dudas acerca de la capacidad de su segundo hijo, percibiéndole como menos brillante, motivo por el cual los hermanos de alumnos con aptitudes sobresalientes tienden a mostrar indicadores de inseguridad y baja autoestima en medidas de personalidad.

De estas afirmaciones se infiere que, debido a las comparaciones con su hermano mayor, David recurre a la fantasía y la mentira para de esta manera cumplir con las expectativas de sus padres, ya que, en la prueba de pensamiento creativo de Torrance tuvo altas puntuaciones en la aptitud creativa de fantasía, la cual también se observó en las pruebas proyectivas y en las entrevistas.

Otro punto que a resaltar es que se encontraron indicadores de dependencia e inmadurez en David, ya que necesita que su mamá lo monitoree constantemente para hacer cualquier tipo de tarea de la escuela o en la casa, situación a la que Sofía accede, admitiendo que lo ayuda porque piensa que él no puede lograrlo sólo.

Por otro lado, en las pruebas proyectivas y entrevistas se hallaron muestras de que David es una persona hipersensible quien busca ofrecer protección y apoyo a sus seres queridos.

En el caso de Patricia, al igual que su hermano Carlos, se encontraron indicadores de agresividad, que se relacionan con el liderazgo que caracteriza a algunos de los alumnos

con aptitudes sobresalientes (Baska, 1989; Koppitz, 1976). Asimismo, se halló que Carlos significa para Patricia una persona importante con la cual siente cercanía y se identifica, esto se observó en todos los test proyectivos y entrevistas aplicados a la niña.

También se ubicó en las pruebas proyectivas un nivel de maduración de acuerdo a la edad de Patricia ya que con apenas 5 años su autoconcepto es arbitrario, basado en hechos concretos y en los que escucha de los adultos significativos (Eder, 1990; Ocaña & Martín, 2011).

Acerca de las características emocionales de los padres de alumnos con aptitudes sobresalientes López (2003) y Ross (1979) mencionan que llegan a percibir que su hijo con altas habilidades, no recibe apoyo del entorno en el que se desarrolla, motivo por el cual llegan a presentar problemas de ansiedad, ya que tienen que lidiar con la falta de información sobre el diagnóstico, estimulación, recursos válidos y la inadecuación del sistema educativo para entender las necesidades de sus hijos. Consistente a lo reportado por la literatura, se encontraron indicadores de preocupación, estrés, ansiedad y sobrevaloración del medio en las pruebas y entrevistas realizadas por Sofía, se infiere que esto es debido a la inquietud que expresa constantemente acerca de buscar la mejor educación y recursos para sus hijos.

Sin embargo, a pesar de las situaciones adversas que enfrenta Sofía, se hallaron defensas sanas que le ayudan a solucionar los problemas, como autoconfianza, equilibrio y adecuación, además ella hace referencia a su padre como la principal persona que le ayudó para establecer las bases para sentirse segura de sí misma y hacerles frente a los problemas. Asimismo, equivalente a los resultados de su hijo David, se encontraron indicadores en las pruebas y entrevistas de que Sofía es una persona afectiva, quien busca brindar protección y apoyo.

Otra característica notable mencionada en la teoría es que, ante el hecho de tener un hijo con habilidades excepcionales, es común que los padres experimenten confusión, preocupación, inseguridad y ansiedad sobre sus propias capacidades, pero sobre todo de las acciones que pueden llevar a cabo para ayudarle a su hijo a lograr su máximo potencial (Hackney, 1981; Ross, 1979). Esta afirmación concuerda con los resultados y entrevistas de Miguel que reflejan auto desvalorización, sentimiento de inadecuación, angustia, inseguridad, necesidad de refugio, preocupación y percepción de tener obstáculos que le impiden alcanzar sus objetivos, incluso él menciona sentirse responsable de que su hijo alcance su máximo potencial.

Con base en lo reportado en la literatura y en los resultados de las pruebas, se concluye que es debido a estas inquietudes que Miguel les brinda especial importancia a las actividades extraescolares como tomar cursos o practicar algún deporte. Esto está relacionado con lo mencionado por Cornell (1984) y López (2003), quienes reportan que los padres enfocados en el alto rendimiento de sus hijos con aptitudes sobresalientes, desapruaban malgastar tiempo, tienen la creencia que antes de jugar hay que hacer los deberes, a sus hijos no se les permite estar aburridos, sin hacer nada o pasivos, por lo que buscan actividades de ocio constructivas como leer, cuidar el jardín, practicar algún deporte.

Asimismo, al igual que su hijo Carlos, se halló que ante los contactos sociales Miguel muestra preocupación por lo que dicen los demás, también tiende a aislarse y a tener una interacción controlada con el ambiente.

Para finalizar con las características emocionales, se encontró que al igual que su hijo Carlos y su esposa, Miguel muestra defensas sanas, seguridad de sí mismo para

enfrentar las presiones del ambiente, y al igual que su hijo David, busca brindar protección y apoyo.

Ahora bien, partiendo del supuesto de que el funcionamiento familiar es un continuo en el cual las características propias de cada individuo van a influir en el funcionamiento familiar y viceversa, a continuación, se prosigue con la discusión referente a la escala y dimensiones del funcionamiento familiar como un todo.

La escala de funcionamiento familiar mide 4 dimensiones; ambiente familiar positivo, hostilidad/evitación, mando/problemas y cohesión reglas. Esta escala fue aplicada a ambos padres, enseguida se enlistan las características encontradas en este estudio por cada una de las dimensiones:

1. Hostilidad conflicto: Prevalecen patrones interacción vinculados con la satisfacción, intercambio de ideas y puntos de vista que favorecen las relaciones familiares, manifestaciones de afecto y respeto a través de la cercanía entre los miembros de la familia.
2. Hostilidad/conflicto: No hay patrones de relación hostiles, existe en cambio, comunicación abierta con disponibilidad para escuchar la opinión de los demás.
3. Mando/problemas: Claridad de reglas a seguir por los miembros de la familia, relacionadas con su comportamiento, tanto al interior como al exterior de grupo familiar
4. Cohesión/reglas: Prevalencia de los vínculos afectivos entre los miembros esta familia y la unión de acuerdos por parte de la pareja en lo concierne al trato con los hijos.

En general, con base en la escala de funcionamiento familiar, se concluye que las interacciones entre sus integrantes predomina el intercambio de ideas, respeto, armonía,

lealtad y la libertad de decirse lo que les agrada y lo que les molesta de los demás. Estos resultados confirman lo reportado por Cornell (1984), quien concluyó que los padres de hijos con aptitudes sobresalientes se caracterizan por proveer un ambiente especialmente favorable para el desarrollo de sus hijos, con relaciones familiares armoniosas y afectivas con un clima de comunicación abierto.

Respecto a las características estructurales, las cuales hacen referencia a aspectos como tipología familiar, tamaño de la familia, orden de nacimiento, nivel socioeconómico, y roles, en este estudio en particular se encontró:

1. La familia en cuestión es una familia nuclear biparental. Característica que concuerda con las investigaciones realizadas por Cornell (1984), Gottfried, Eskeles, Bathurst y Wright (1994), Gómez y Valadez (2010) quienes mencionan que los alumnos con aptitudes sobresalientes provienen de familias con ambos padres.
2. El tamaño de la familia es de 5 personas; ambos padres y tres hijos. Resultado que contrasta lo postulado por Cornell (1984), al reportar que el patrón típico de estas familias es de dos hijos.
3. En el orden de nacimiento se encontró que el hermano mayor es el alumno identificado con aptitudes sobresalientes, hallazgo que se apoya en investigaciones de (Barbe, 1956; Gross, 1993; Gottfried, Eskeles, Bathurst & Wright, 1994; Hollingworth, 1942; Silverman & Kearney, 1988; Snowden & Christian, 1997; Terman, 1925). Sin embargo, Patricia, la hermana más pequeña también ha sido identificada con altas habilidades, resultado que concuerda con autores como (Gross, 1993; Gottfried, Eskeles, Bathurst & Wright, 1994; Hollingworth, 1942; Terman, 1925).

4. En el nivel socioeconómico se encontró la familia esta en una posición económica media, dato que es diferente a lo reportado por Gottfried, Eskeles, Bathurst y Wright (1994), quienes mencionan que los alumnos excepcionales emergen de familias con un status socioeconómico alto. En este punto es importante mencionar que ambos padres se preocupan por brindarle lo mejor a sus hijos, sin embargo, se observa que Carlos y David se preocupan y le dan un lugar muy importante al dinero.
5. En el indicador de roles hubo un hallazgo que revela confusión de roles, ya que Carlos trata de tomar el mando de su hermano menor David. Este resultado coincide con la literatura, ya que se reporta que el hecho de ser brillante, sensible e inteligente, puede llevar al niño a asumir un papel más autoritario y controlador, llegando a ser un tercer padre en el sistema familiar (Coleman, 1982).

En cuanto a las características de control, las cuales incluyen los límites establecidos dentro del sistema familiar, se encontraron los siguientes hallazgos:

1. Cuando se presenta algún problema dentro de la familia se recurre al dialogo y al razonamiento. Este resultado es consistente con es resultado de la investigación realizada por Borges, Hernández y Rodríguez (2006) quienes concluyen que los padres utilizaban más el premio que el castigo y recurrían a procedimientos educativos como el diálogo.
2. Sin embargo, cuando Miguel o Sofia quieren erradicar una conducta requieren a reprimendas (golpes) o castigos.
3. Los límites son rígidos ya que una vez establecidos no hay entrada o salida de información (Minuchin, 1986).

4. Por otro lado, se observa que, en el caso de David las reglas son difusas, ya que no establecen, obligaciones ni horarios tanto en su casa como en la escuela. Minuchin (1986) menciona que este tipo de reglas no son claras ni firmes, permitiendo así múltiples intromisiones y caracterizan a las familias con miembros muy dependientes o intrusivos entre sí, esto se relaciona con la dependencia que tiene David hacia a tal punto que no lo dejan hacer o terminar alguna tarea por sí mismo.

Correspondiente a las características cognoscitivas, en este estudio se encontró:

1. Desde pequeños se observa que Miguel y Sofia promovieron un ambiente de estimulación para el desarrollo cognitivo de sus hijos, ya que recalcan actividades como: lectura, legos, rompecabezas, memoramas, acceso a libros, enciclopedias y computadoras. Este resultado se apoya en la investigación de Gottfried, Eskeles, Bathurst y Wright (1994) quienes mencionan que los padres de hijos con aptitudes sobresalientes, les proveen de un ambiente más rico durante los primeros años de vida,
2. Como familia les dan un valor especial a las actividades educativas, ya que usualmente asisten a cursos, museos, ferias de libro, casas de cultura. Este resultado es consistente con (Cornell, 1984) concluyó que los padres de alumnos con altas capacidades valoraban la realización de actividades en común, las cuales eran predominantemente de carácter cultural y marcada orientación intelectual.
3. Un hallazgo interesante de este estudio es que ambos padres mantienen altas sus expectativas en el desarrollo de todos los aspectos; profesional, laboral, deportivo, personal. Esto concuerda con autores como Gardner (1995), Goertzel y Goertzel (1978), VanTassel-Baska (1989), donde concluyen que las aspiraciones y

expectativas de los padres, sobre los logros de sus hijos eran relativamente altas en todos los aspectos, por lo tanto, las rutinas familiares, hábitos de trabajo, y las prioridades estaban organizadas siguiendo una escala de prioridades.

Continuando con las características afectivas, las cuales hacen referencia a las relaciones de los miembros de la familia; en pareja, padre-hijo y entre hermanos, este estudio encontró que:

1. La relación de pareja de Sofia y Miguel es solida y estable, en la cual prevalece el apoyo mutuo, respeto y acuerdos mutuos respecto a la educación de sus hijos.
2. La relación entre Sofia y David es cercana y afectuosa, además existe identificación por parte de Sofia hacia su hijo mayor. Este resultado se apoya en Keirouz (1990) quien menciona que los hijos que muestran aptitudes sobresalientes describen una relación afectiva más positiva con sus madres que los hermanos no las muestran.
3. Ambos padres dudan de la capacidad de su hijo David ya que no sobresale.
4. Relacionado al segundo punto, Sofia describe distanciamiento y falta de comunicación con su hijo menor David.
5. A pesar de ser unidos como hermanos, prevalece la competencia la mayor parte del tiempo entre los tres hermanos.
6. Carlos, el hermano mayor representa una figura importante para su hermana Patricia.
7. Las entrevistas, observaciones y pruebas aplicadas, llevan a concluir que existe desvalorización de todos los miembros de la familia hacia David como pruebas de esta afirmación se encontraron las constantes dudas acerca de sus capacidades, múltiples comparaciones entre hermanos, el hecho de que Patricia no lo mencione como personaje significativo en su familia. En los dibujos proyectivos de la familia

dibujan al personaje que hace referencia a David, alejado, más pequeño o no al mismo nivel que los demás.

Por último, en las relaciones sociales de esta familia se encontró:

1. Ambos padres tienden a dudar de la escuela y programas para atender a su hijo Carlos, esto se ve reflejado en los constantes cambios de escuelas. Este resultado concuerda con Keirouz (1990) quien menciona que este tipo de familias pueden entrar en actitudes competitivas, posturas elitistas, enaltecendo a su hijo y buscándole una escuela y/o vecindario mejor más a tono con sus posibilidades.
2. No solo individualmente, sino como familia son competitivos y buscan sobresalir en las actividades que realicen.

Para concluir, se puede observar que, tanto las características individuales como las de funcionamiento familiar de los participantes de este estudio coinciden con las investigaciones consultadas en la literatura a pesar de los diferentes contextos, es por ello que sería interesante estudiar más familias mexicanas con estas características, para así conocer sus propias peculiaridades, diferencias y similitudes.

Asimismo, en la revisión bibliográfica se observó que son escasos y antiguos los estudios respecto al tema de este presente trabajo. Por lo tanto, esta tesis pretende asentar las bases de investigaciones futuras, para que de este modo se puedan realizar programas de intervención en las áreas de oportunidad que se lleguen a encontrar en la población mexicana.

Para investigaciones futuras se sugiere:

- Ampliar la población con un mayor número de familias en estudio.
- Hacer estudios longitudinales.

- Evaluar a la familia extensa; abuelos, tíos, primos.
- Contar con la participación de los maestros, compañeros, amigos, quienes ayudarían a brindar más información respecto al tema.

9. Bibliografía

- Almazán, A. (2014). El liderazgo docente en la enseñanza de niños con sobrecapacidad intelectual. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación ITESM*, 4(8), 25-34.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson.
- Anderson, S.A, & Sabatelli, R. (2002). *Family interaction: A multigenerational developmental perspective*. Boston: Allyn & Bacon.
- Andolfi, M. (1993). *Terapia Familiar. Un enfoque interaccional*. Barcelona: Paidós.
- Arranz, E. (1989). *Psicología de las relaciones fraternas*. Barcelona. Herder
- Atri & Zetune, R. (2006). Cuestionario de Evaluación del Funcionamiento Familiar (EFF), En: *Instrumentos de evaluación en terapia familiar y de pareja*. Velasco, Campos M. L. y Luna, Portilla M. del R., compiladoras. México: Pax.
- Ballering, L., & Koch, A. (1983). Family relations when a child is gifted. *Gifted Child Quarterly*, 28(3), 140-143.
- Bank-Mikkelsen, N. E. (1969). A metropolian área in Denmark: Copenhaguen. En R. D. Kugel y W. P. Wolfensberger (Eds.), *Changing patterns in residential services for the mentally retarded* (pp. 229-254). Washington: President's Committee on Mental Retardation.
- Barbe, W.B. (1956). A study of the family background of the gifted, *Journal of Education Psychology*, 47, 302-309.
- Bautista, J.R. (1993). *Necesidades Educativas Especiales*. Málaga: Aljibe, S.L. (2ª Ed).
- Bautista, R. (1993). *Educación especial y necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe.
- Benavides, M., Maz, A., Castro, E. & Blanco, R. (2004). *La educación de los niños con talento en Iberoamerica*. Chile: Trineo.
- Benito, Y. (1999). *¿Existen los superdotados?* Barcelona: Editorial Praxis.
- Berry, J. W. (1974). Radical cultural relativism and the concept of intelligence. En J. W. Berry y P. R. Dasen. (Eds.), *Culture and Cognition: Readings in Cross-cultural Psychology*. Londres: Methuen.

- Berry, J. W. (1981). Cultural systems and cognitive styles. En M. P. Friedman, J. P. Das y N. O'Connor (Eds.), *Intelligence and learning*. Nueva York: Plenum.
- Berry, J. W. (1986). Un Enfoque Transcultural de la Inteligencia. En R. J. Sternberg y D. K. Detterman (Eds.), *¿Qué es la Inteligencia?* Madrid: Pirámide.
- Betancourt, J. & Valadez, M.D. (2003). Cómo propiciar una atmósfera de creatividad en el aula. México: Centro de Estudios e Investigación de Creatividad Aplicada.
- Binet, A. & Simon, T. (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Année Psychologique*, 11, 191-245.
- Bisquerra, R. 2009. *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Muralla.
- Borges, A., Hernández, C.M., & Rodríguez, E. (2006). Comportamientos parentales en familias con superdotados. *Faisca*, 11(13), 48-58.
- Bronfenbrenner, U. (1974). *Experimental human ecology: A reorientation to theory and research on socialization*. Paper presented as an invited address at the meeting of the American Psychological Association, New Orleans.
- Bronfenbrenner, U. (1978). The social role of the child in ecological perspective. *Zeitschrift für Soziologie*, 7, 4-20.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.
- Calero, D., García, B., & Gómez, T. (2007). *El alumno con sobredotación intelectual. Conceptualización, evaluación y respuesta educativa*. Sevilla.
- Camargo, P. (2013). *Educación especial y aptitudes sobresalientes: Un estudio de caso en una primaria de Valle de Chalco*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Campanini, A. & Luppi, F. (1996). *Servicio Social y Modelo Sistémico. Una nueva perspectiva para la práctica cotidiana*. Barcelona: Paidós.
- Carbajo, M. (2011). Historia de la inteligencia en relación a las personas mayores. *Tabanque; Revista pedagógica*, 24, 225-242.
- Cárdenas, T. & Barraza, A. (2014). *Marco conceptual y las experiencias de la educación especial en México*. México: Instituto Universitario Anglo Español.

- Cardona, M. (1996). *Educación en la diversidad: Evaluación y perspectivas*. Alicante: Instituto de Cultura Juan Gil-Albert.
- Castanyer, O. (2014). *Aplicaciones de la Asertividad*. Madrid: Desclée de Brouwer.
- Castañedo, C. (1997). Alumnos superdotados. En Castañedo, C. *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. CCS. Madrid.
- Castejón, J. & Navas, L. (2009). *Unas bases psicológicas de la educación especial*. España: Club Universitario.
- Castillejo, J. L. & Colom, A. J. (1987). *Pedagogía sistémica*. Barcelona: CEAC.
- Centro de Atención al Talento. (2015). El verdadero rostro del niño genio. Investigación CEDAT.
- Colangelo, N., y Dettman, D. (1980). A functional model for counseling parents of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 24(3), 158-161.
- Cole, M. (1985). The zone of proximal development: where culture and cognition create each other. En Wertsch (Ed.), *Culture, Communication and Cognition. Vygotskian Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cole, M. (1992). Context, modularity, and the cultural constitution of development. En Winegar y J. Valsiner (Eds.), *Children's Development within Social Context*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Association.
- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (1993). *Ley General de Educación*. Distrito Federal, México: Diario Oficial de la Federación.
- Cornell, D., y Grossberg, I. (1989). Parent use of the term "gifted": correlates with family environment and child adjustment, *Journal for the Education of the Gifted*, 12, (3), 218-230.
- Cornell, D.G. (1984). *Families of gifted children*. Ann Arbor, MI: UMI Research Press.
- Cortés, F. & Linares, J. (2011). Eugenesia. Un análisis histórico y una posible propuesta. *Acta Bioethica*, 17(2), 189-197.
- Cusinato, M. (1992). *Psicología de las relaciones familiares*. Barcelona: Herder.
- Chamrad, D., Robinson, N.M & Janos, P. (1995). Consequences of having a gifted sibling: Myths and realities. *Gifted Child Quarterly*, 39, 145-159.
- Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y

- Normal. (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. Distrito federal, México: Secretaría de Educación Pública.
- Dópodio, A. (2010). El nacimiento de la educación especial. *Piderex*, 1(2). ISSN: 2172-6639.
- Dunn, L. M. (1968). Special education for the mildly retarded- Is much of it justifiable? *Exceptional Children*, 35, 5-22.
- Eder, R. A. (1990). Uncovering children's psychological selves: Individual and developmental differences. *Child Development*, 61, 849-863.
- Emerson, E. (1995). *Challenging Behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Feldhusen, J. F. (1992). Early admission and grade advancement for young gifted learners. *The Gifted Child Today*, 15(2), 45-49.
- Feldhusen, J.F., & Baska, L.K. (1989). Identification and assessment of the gifted. In J. Feldhusen, J. Van Tassel-Baska and K. Seeley (Eds.) *Excellence in educating the gifted*. (pp. 85-102). Denver, CO: Love Publishing.
- Feldhusen, J.F., & Kroll, M.D. (1985). Parent perceptions of gifted children's educational needs. *Roeper Review*, 7(4), 249-252.
- Feldman, D.H., & Piirto, J. (2002). Parenting talented children. En M.H. Bornstein, *Handbook of parenting*. Vol. 5: Practical issues in parenting (pp. 195-219). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29, 103-112.
- Gagné, F. (1991). Towards a differentiated model of giftedness and talent. En N. Colangelo y G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 65-80). Boston: Allyn and Bacon.
- Galton, F. (1869). *Hereditary Genius: An Inquiry into its Laws and Consequences*. London, McMillan.
- Galton, F. (1904). Eugenics: It's definition, scope, and aims. *The American Journal of Sociology*, (10), 2-26.
- Gallado, M. (2012). Estudio psicométrico de la figura humana. *Telos*, 14(2), 210-222.
- Gallardo, J. & López, S. (1994). *Discapacidad Motórica*. España: Aljibel.

- García, B. (2007). *El potencial de aprendizaje y los niños superdotados*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España.
- García-Méndez, M. (2007). *Infidelidad y su relación con el poder y funcionamiento familiar: correlatos y predicciones*. Tesis de doctorado. Mexico: Facultad de Psicología, UNAM.
- García-Méndez, M., Rivera, S., Reyes-Lagunes, I. y Díaz-Loving, R. (2006). Construcción de una escala de funcionamiento familiar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica (AIDEP)*, 2(22), 91-110.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1997). *Mentes extraordinarias*. Barcelona: Kairós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gargiulo, R. (2012). *Special education in contemporary society. An introduction to exceptionality*. USA: SAGE.
- Gianina, M. (2008). Educación especial. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10(1), 5-12. ISSN 0187-7690.
- Jimeno, A. (1999). *La Familia: el desafío a la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- Gómez, M. A., & Valadez, M. D. (2010). Relaciones de la familia y del hijo/a con superdotación intelectual. *Fáisca*, 15(17), 67-85.
- Gómez, M. E. (2010). *Método clínico: La observación*. Facultad de Psicología, UNAM.
- Gottfried, A.W., Eskeles, A., Bathurst, K., y Wright, D. (1999). *Gifted IQ. Early Developmental Aspects. The Fullerton Longitudinal Study*. New York: Plenum Press.
- Gross, M. U. (1993). *Exceptionally Gifted Children*. New York: Routledge.
- Guilford, J. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 14, 267-293.
- Guilford, J. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Hackney, H. (1981). The gifted child, the family and the school. *Gifted Child Quarterly*, 25, 51-54.

- Haensley, P. A. (1993) Creative, Intellectual, and Psychosocial Development Through Mentorship, *Youth and Society*, 25(2), 202 - 221.
- Hernández, K. S. (2009). *El método historia de vida: alcances y potencialidades*. Recuperado en 11-09-2012 en: <http://www.gestiopolis.com/economia/metodo-deinvestigacióncualitativa.htm>
- Hollingworth, L. (1926). *Gifted children: Their nature and nurture*. New York: Macmillan.
- Hollingworth, L.S. (1942). *Children above IQ 180*. New York: World Books.
- Hume, M. (2000). *Los alumnos intelectualmente bien dotados*. Barcelona: Edebé.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). 2017. Estadísticas a propósito del día de la madre.
- Jiménez, G. J. (2007). Escala Wechsler de Inteligencia para el Nivel Escolar (WISC-IV). *Avances en Medicina*, 5, 169-171.
- Keirouz, K. (1990). Concerns of parents of gifted children: a research review. *Gifted Child Quarterly*, 24(3), 56-63.
- Kerr, B. (1991). Career counseling with academically talented students: effects of a value-based intervention. *Journal of Counseling Psychology*, 38(3), 309-314.
- Kirk, S. A. (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kleinbok, O. & Vidergor, H. (2009). Grade skipping: A retrospective case study on academic and social implications. *Gifted and Talented International*, 24, 21-38.
- Ley General de Educación, Diario Oficial de la Federación (2014, 20 de mayo). México: Cámara de Diputados de H. Congreso de la Unión. Recuperado 27 de febrero de 2017, de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>.
- López, M. (2003). *Análisis de las características y necesidades de las familias con hijos superdotados: Propuesta y evaluación de un programa de intervención psicoeducativa en el contexto familiar*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Mababu, R. (2009). La influencia de Charles Darwin en el estudio de las diferencias individuales de Francis Galton. *Revista de Historia de la Psicología*, 30(2), 215-221.

- Magaña M, Ruiz-Lázaro P. 2014. Trastornos específicos del aprendizaje. [Consulta 10 julio 2017]. Disponible en: https://www.sepeap.org/wp-content/.../Ps_inf_trastornos_especificos_aprendizaje.pdf
- Marchesi, A. & Martín, M. (1990). Del lenguaje del déficit a las necesidades educativas especiales. En A. Marchesi; C. Coll y J. Palacios (comps.). *Desarrollo psicológico y Educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marland, S.P. (1972). *Education of the gifted and talented, Vol. 1: A report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. Washington, D.C: US Government Printing Office.
- Martín, M. L. (2007). Análisis histórico y conceptual de las relaciones entre la inteligencia y la razón. (Tesis doctoral). Universidad de Málaga.
- Martín, M. L. (2012). The Bellevue Intelligence Test (Wechsler, 1939): ¿Una medida de la inteligencia como capacidad de adaptación?. *Revista de Historia de la Psicología*, 33(3), 49-66.
- Martínez, L. (2012). *Sistemas de educación especial*. México: Red Tercer Milenio.
- McGoldrick, M. & Carter, B. (2003). The family life cycle. In F. Walsh (Ed.). *Normal Family Processes* (pp 375-398). New York: The Guilford Press
- Meckstroth, E. (1992). Paradigm Shifts into Giftedness. *Roeper Review*, 15(2), 91 - 92.
- Medina, M. (2006). *Análisis de las actitudes del profesorado ante la educación de los niños superdotados*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Minuchin, S. (1986). *Familias y Terapia Familiar*. Barcelona: Gedisa.
- Mönks, F. J. (1992). Desarrollo de los adolescentes superdotados. En Y. Benito (Ed.), *Desarrollo y educación de los niños superdotados* (pp. 205-216). Salamanca: Amaru.
- Mönks, F. J. (1992). Development of gifted children: the issue of identification and programming. En F. Mönks y W. Peters (Ed.). *Talent for the future*. Assen/ Maastricht. Van Gorcum.
- Mora, J. & Martín, M. (2007). La escala de la inteligencia de Binet y Simon (1905) su recepción por la psicología posterior. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(3), 307-313.
- Morales, S. (2008). Programa de enriquecimiento en lectura para los adolescentes

- talentosos. *Revista de Psicología*, 26(1), 93-122.
- Muñíz, J. (2010). Las teorías de los test: Teoría clásica y teoría de respuesta a los ítems. *Papeles del psicólogo*, 31(1), 57-66.
- Ocaña, L., & Martín, N. (2011). *Desarrollo socioafectivo*. España.
- Ortíz, M. (2000). Hacia una educación inclusiva. La educación especial ayer, hoy y mañana. *Siglo Cero*, 31 (1), 5-11.
- Ortiz, M.C. (2000). Hacia una educación inclusiva. La educación especial ayer, hoy y mañana. *Siglo Cero*, 31(1), 5-11.
- Paz, S. (2007). Problemas en el desempeño escolar y su relación con su funcionalismo familiar en alumnos de EGB1. *Revista de la Facultad de Medicina*, 8(1), 27-32.
- Paz, S. (2007). Problemas en el desempeño escolar y su relación con su funcionalismo familiar en alumnos de EGB1. *Revista de la Facultad de Medicina*, 8(1), 27-32.
- Peñas, M. (2008). *Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas*. Ministerio de educación, política social y deporte.
- Pérez, D., Gonzáles, M. & Díaz, A. (2005). El talento: Antecedentes, modelos, indicadores, condicionamientos, estrategias y proceso de identificación. Una propuesta desde la Universidad Cubana y el enfoque histórico-cultural. *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN: 1681-5653.
- Pérez, I. (2003). *Educación especial: Técnicas de intervención*. España: McGraw Hill.
- Pérez, L. (2004). Superdotación y familia. *Faisca*, 11, 17-36.
- Pérez, L. y Domínguez, P. (2000). *Adolescencia y superdotación. Características y necesidades en la comunidad de Madrid*. Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa.
- Piaget, J. (1986). *Seis estudios de psicología*. (2ª ed.) Barcelona: Barral.
- Prieto, D. (1999). *Identificación, Evaluación y Atención a la Diversidad del Superdotado*. España: Aljibe.
- Prieto, M. D. (1998). La formación de profesores de alumnos superdotados. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27, 127-139.

- Puga, I. (2004). Los niños diferentes, con más capacidades y habilidades. *Educar*, 43.
- Reis, S. M. (2004). Series introduction. En S. Reis (Ed.), *Essential readings in gifted education* (Vol. 2, pp. 9-11). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Renzulli, J. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, Conn.: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60.
- Renzulli, J. (1994). El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa. En Y. Benito (Coord.), *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados* (pp. 41-78). Salamanca: Amaru Ediciones.
- Renzulli, J. (2011). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Kappan*, 92(8), 81-89.
- Reyzábal, M. V. (2006). *Respuesta educativa al alumnado con trastornos de conducta*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Rivero, M. (2011). *Teoría genética de Piaget: constructivismo cognitivo*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona
- Rodrigo, M. & Palacios, J. (1998). Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia. En Rodrigo, M. & Palacios, J. (Coord.), *Familia y Desarrollo Humano* (pp. 45-70).
- Romero, J. & Lavinge, R. (2011). Dificultades de aprendizaje: Unificación de criterios diagnósticos. España: Junta de Andalucía.
- Ruíz, J. (2012). *Historias de vida. En Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Saenz, J. (2001). A staff development program in gifted education-México. Ponencia presentada en 14th Biennial World Conference. World Council for Gifted and Talented Children. Barcelona.
- Sánchez, E. P., Cantón, M. & Sevilla, D. (1997). *Compendio de educación especial*. México: Manual Moderno.
- Sánchez, M. E. (1994). *Introducción a la educación especial*. Madrid: Complutense.

- Sánchez, N. P. (2010). *Memorias y actualidad en la educación especial en México: Una visión histórica a de sus modelos de Atención*. México.
- Sanz, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, España.
- Sanz, E. (2011). Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, España.
- Secretaría de Educación Pública. (1991). *Paquete didáctico para el proyecto de atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes en el nivel primaria*. México: Dirección General de Educación Especial.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Operación del programa para la inclusión y la equidad educativa para el ejercicio fiscal 2015*. Diario oficial.
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *Principales cifras del sistema educativo nacional*. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa: México.
- Shea, T. & Bauer, A. (2003). *Educación especial. Un enfoque ecológico*. México: McGraw Hill.
- Sierra, B. (2001). *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios*. Madrid: Editorial Paraninfo.
- Silverman, L. K. (1992). *How parents can support gifted children*. *Gifted Child Development Center*. (ERIC Document Reproduction Service No. E515).
- Silverman, L. K., & Kearney, K. (1988). Parents of the extraordinarily gifted. *Advanced Development*, 1, 1-10.
- Snowden, P. L., & Christian, L. G. (1997). Parenting the young gifted child: supportive behaviors, *Roeper Review*, 21(3), 215-221.

- Soriano, E. I. & Castellanos, D. (2014). Concepciones acerca de las aptitudes sobresalientes, su educación y desarrollo en padres de alumnos con aptitudes sobresalientes de dos escuelas secundarias del Estado de Morelos En K. P. Martínez & H. Torres (Coords.), *Investigación Educativa y Políticas Públicas: Formación Integral* (Tomo II) (pp. 25-41). México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Sternberg, R. & Spear-Swirling, L. (1996). *Enseñar a pensar*. España: Aula XXI/Santillana.
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (1992). Un esquema para entender las concepciones de la inteligencia. En R.J. Sternberg y D.L. Detterman (Eds.), *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición* (pp. 19-36). Madrid: Piramide.
- Sternberg, R. J. (1990). Más allá del cociente intelectual. Una teoría triártica de la inteligencia humana. *Descleé de Brouwer*.
- Sternberg, R. J. (1993). *Sternberg Triarchic Abilities Test (STAT)*. New Haven, CT: Yale University.
- Sternberg, R. J. (2003). Construct validity of the theory of successful intelligence. En R. J. Sternberg, J. Lautrey y T. I. Lubart (Eds.), *Models of intelligence. International perspectives*. Washington: American Psychological Association.
- Sternberg, R. J. (2005). Wics: A Model of Giftedness in Leadership. *Roeper Review*, 28(1), 37-45.
- Sternberg, R.J. (1993). Procedures for indentifying intelectual potential in the gifted: A perspective on alternative “Metaphors of Mind”. En Heller, K.A., Mönks y F.J Passow, A. H. (eds). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon, pp. 187-207.
- Tannenbaum, A. J. (1993). History of giftedness and gifted education. *World Pespective*.
- Tannenbaum, A. J. (1997). The meaning and making of giftedness. En N. Colangelo y G.A. Davis (Coord.) *Handbook of gifted Education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Tannenbaum, A. (1991). The social psychology of giftedness. En Nicolás Colangelo y Gary Davis (Eds), *Handbook of gifted education* (pp. 27-44). Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted Children: Psychological and educational perspectives*.

New York: Macmillan.

- Terman, L. (1916): *The Measurement of Intelligence*. Boston, Houghton Mifflin.
- Terman, L. (1925). *Genetic studies of genius. Mental and Physical Characteristics of a Thousand Gifted Children, (I)*.
- Terman, L. M., & Oden, M. H. (1959). *Genetic studies of genius: Vol. 5. The gifted group at mid-life*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terman, L., & Oden, M. (1947). *Genetic studies of genius: The gifted child grows up*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Torrance, P. (1977) *Educación y capacidad creativa*. USA. Prentice Hall.
- Torrance, P. (2008). *Research Review for the Torrance test of Creative Thinking Figural and Verbal Forms A and B*. USA: Scholastic Testing Service. Inc.
- Torrego, J. (2011). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Madrid, España.
- Tourón, J. (2004). De la superdotación al talento: Evolución de un paradigma. En Jiménez (Eds.). *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad*. (pp. 369-400). Madrid: Pearson.
- Tourón, J., & Reyero, M. (2003). *El desarrollo del talento; La aceleración como Estrategia Educativa*. España: Netbiblio.
- Tourón, J., Peralta, F., & Repáraz, Ch. (1998). *La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas*. Navarra: EUNSA.
- Valadez, M., Betancourt, J., & Zavala, M. (2012). *Alumnos superdotados y talentosos: Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes*. México: Manual Moderno.
- Valdés, A. A., & Vera, J. A. & Yañez, A. I. (2012). El papel de la familia en la atención a los estudiantes con aptitudes intelectuales sobresalientes. En A. A. Valdés & J. A. Vera (Coords.), *Estudiantes intelectualmente sobresalientes*. México: Pearson Educación.
- Valle, L. (2011). *Detección de alumnos talentosos en un área de la tecnología*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Van, D., & Meyer, W. (1981). *Manual de técnica de la investigación educacional*. Barcelona: Paidós Iberica.

- Villegas, E. L. (2011). *Investigación y práctica en la educación de personas adultas*. España.
- Walsh, F. (2004). *Resiliencia Familiar: Estrategias para su fortalecimiento*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Wechsler, D. (1975). Intelligence defined and undefined. *American Psychologist*, 30, 135-139.
- Weisner, T. S., & Garnier, H. (1992). Nonconventional family life-styles and school achievement: A 12 year longitudinal study. *American Educational Research Journal*, 29, 605-632.
- Wood, S., Portman, T. A. A., Cigrand, D. L., & Colangelo, N. (2010). School counselors' perceptions and experience with acceleration as a program option for gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 54, 168-178.
- Yewchuk, C., & Schilosser, G. (1995). Characteristics of the parents of eminent women. *Roeper Review*, 18(1), 78-83.
- Yewchuk, C., & Scholsser, G. (1996). Childhood Sibling Relationships of Eminent Canadian Women. *Roeper Review*, 18(4), 287 - 292.
- Zavala, M. A. (2004). La detección de alumnos CAS-Superdotados en las escuelas primarias. (Tesis de Doctorado). Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, México.
- Zúñiga, M. (2007). *Análisis de la propuesta de atención para alumnos sobresalientes en el estado de Hidalgo*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México.