LA IDENTIFICACIÓN EN SUPERDOTACIÓN. UN ESTUDIO DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA

OLGA DÍAZ FERNÁNDEZ.
Facultad de Psicología. Univ. de Santiago

CARMEN POMAR TOJO.
Facultad de Psicología. Univ. de Santiago

LUÍS RODRÍGUEZ CAO.
Equipos de Orientación Específicos (Coruña)

RESUMEN: En este artículo, tras analizar las variables más relevantes en el proceso de identificación de los alumnos con alta capacidad cognitiva, se exponen los resultados obtenidos en la Comunidad Autónoma de Galicia en una muestra representativa de alumnos comprendidos entre 6 y 13 años. En total se evaluaron 11031 escolares. El porcentaje de alumnos con superdotación es el 1.84%. Los resultados se examinan en función de las variables sexo, edad, medio y tipo de centro.

PALABRAS CLAVE: superdotación intelectual, mujeres, identificación

ABSTRACT: In this paper, after analyzing the most important variables in the cognitive high ability students, we present the obtained results in Galicia Community with a representative sample of students, between 6 and 13 years old. The total sample of assessed students was 11.031 students. The percentage of gifted students is 1.84%. The results were studied depending on sex, enviroment and kind of school.

KEYWORDS: intellectual giftedness, women, identification

1.-INTRODUCCIÓN

La identificación en superdotación debería entenderse como un proceso que facilitase el diseño de actuaciones educativas individuales. Sin embargo sigue siendo necesario disponer de datos globales que sólo pueden ser obtenidos mediante programas de identificación generales que permitan enmarcar posteriores procedimientos de identificación en los contextos educativos concretos (Castejón, Prieto y Rojo, 1997).

Diversos estudios han confirmado una tendencia a una mayor confusión en la evaluación de niños superdotados y talentos que en la evaluación de cualquier otra población. Silverman (1995) apuntaba, hace ya una década, que este hecho puede responder a que las diferencias obtenidas con los instrumentos psicométricos son mayores para los superdotados que para los demás. Así habría una variación relativamente pequeña en las puntuaciones entre niños de capacidad media y niños con algún tipo de deficiencia, pero el "*efecto techo*" estaría influyendo de forma sensible en la evaluación de los alumnos con alta capacidad cognitiva al no poder reflejar todo su potencial a través de los resultados en las pruebas que se les aplican. Esto es, los tests pierden su naturaleza discriminativa y sujetos con potenciales muy distantes puntuarían lo mismo en las pruebas (Tourón, Peralta y Reparaz, 1998).

También Coleman (2003) destaca una serie de aspectos controvertidos en el proceso de identificación:

- La identificación de superdotados con frecuencia deriva en una falta de representación de aquellos estudiantes con algún tipo de desventaja cultural, lingüística o económica. Este hecho está facilitado por razones como la confianza excesiva en los tests estandarizados, concepciones estrechas o cerradas de inteligencia o experiencias y prejuicios escolares (Castellano, 2003).

- Se ha venido produciendo un descuido por el conocimiento de lo que hoy en día es la inteligencia que ha de ser considerada multifactorial, evolutiva, dinámica y potencialmente inhibida o estimulada por las experiencias. Esta nueva concepción de la inteligencia abre nuevas formas de identificación de los superdotados y de los talentos. Es necesaria una visión multidisciplinar, propuesta ya hace años (Callahan y cls. 1995, Castelló 2001, Pomar, 2004).

- Se ha caído en el uso inapropiado de fórmulas estadísticas, con puntuaciones de corte demasiado cerradas y limitadas.

- Hemos asistido a un desemparejamiento entre los procesos de identificación y los de intervención psicoeducativa. Es preciso identificar una variedad suficiente de habilidades y necesidades con vistas a la programación de respuestas y servicios adecuados.

El proceso de identificación no está, por tanto, exento de dificultades. Un exhaustivo análisis de la literatura nos lleva a señalar los siguientes como principales obstáculos en el proceso de identificación de los superdotados:

1). Conceptualización carente de consenso

La concepción que se tenga de superdotación debe ser un primer factor en la construcción de un plan de identificación y en la proporción de servicios relevantes para este grupo de alumnos (Renzulli, 1984, 2002), siempre teniendo presente la conveniencia de utilizar este sustantivo para denominar a personas y no a grupos de personas.

El proceso de identificación se debe considerar un puente entre lo que el superdotado es y las demandas que presenta. En este sentido está estrecha y directamente ligado al modelo explicativo de superdotación que se adopta como punto de partida.

La conceptualización actual sobre la superdotación se refleja en influencias directas sobre el proceso de identificación objetivadas en las siguientes medidas:

- Necesidad de planificar distintas vías de identificación.

- Analizar tanto características diferenciales como características propias de los sujetos.

- Introducir en el proceso medidas de valoración cuantitativas y cualitativas.

- Reconocer la existencia de posibilidades de error, con la consiguiente necesidad de revisiones en el proceso.

La edad

No resulta sencillo precisar la edad mínima en la que puede realizarse un proceso fiable de Identificación del superdotado. Las propuestas actuales se inclinan mayoritariamente por una identificación tardía, argumentando que la identificación a edades muy tempranas puede no ser fiable y ocasionar perjuicios al sujeto ya que en esas edades fácilmente se puede confundir superdotación con precocidad. Por tanto, se recomienda prudencia y cautela para evitar la creación de falsas expectativas, medidas infundadas y apresuradas y decisiones educativas innecesarias.

La identificación en edades muy tempranas parece tener poca validez de predicción para etapas posteriores y este hecho se relaciona directamente con la concepción dinámica del desarrollo (Gardner, 1993). Se ha venido demostrando que las destrezas utilizadas para identificar la conducta precoz no predicen excelencia continuada, ni siquiera en un área específica. (Mills y Jackson, 1990). Hay autores que hablan, incluso, de la necesidad de esperar a la prepubertad para poder confirmar la existencia de capacidades superiores generales o específicas.

En cualquier caso es necesario prevenir la aparición de posibles desequilibrios escolares y de problemas conductuales derivados del hecho diferencial de la superdotación o el talento. Por tanto, aunque no es fiable realizar un diagnóstico de superdotación en educación infantil y primeros cursos de primaria, debe reconocerse la necesidad de una evaluación temprana que permita la puesta en marcha de actuaciones curriculares pertinentes para evitar, en la medida de lo posible, desajustes escolares del alumnado con superdotación intelectual, aunque nosotros hemos acuñado el término "precocidad cognitiva" para los casos de edades tempranas que presentan características de superdotación.

El sexo

El proceso de identificación de alumnos superdotados conlleva una dificultad añadida, relacionada con la tradición histórica de las diferencias derivadas de la variable sexo. Se ha venido comprobando que el acceso a muestras de chicas superdotadas se ve obstaculizado.

Existen factores, tanto de naturaleza interna (psicológica), como externos (de índole social) que derivan de la correlación entre la variable sexo y la variable edad con respecto a la facilidad de la identificación de superdotación en las chicas. En concreto, los estudios hablan de factores de personalidad, de jerarquización en las prioridades personales y de variables de naturaleza socioemocional (Reis, 2002). En la mayoría de las investigaciones se confirma una pérdida en el número de mujeres incluidas en programas de enriquecimiento o de agrupamientos específicos (Gurian, 2005). A pesar de que durante los años de educación infantil se ve como normal un desarrollo acelerado en las niñas, este hecho no se toma en serio y el perfil se invierte después de 8 o 9 años. Las variables que están incidiendo en esta inversión (en el patrón de puntuaciones en tests de rendimiento y productividad escolar) de aprovechamiento del potencial cognitivo pueden ser debidas a baja autoestima, atribuciones erróneas de los éxitos académicos o a factores externos como la presión de los padres y profesores o un desarrollo vocacional diferencial en función del sexo.

Estos factores sociales contribuyen a que la variable sexo deba contemplarse en cualquier proceso de identificación en un marco académico y que sea fácilmente justificado el resultado diferencial con respecto a esta variable.

Medio

El estudio de la superdotación ha estado unido tradicionalmente a la evolución de las teorías de la inteligencia y la vieja polémica sobre el origen de la capacidad intelectual, esto es, el enfrentamiento entre genetistas y ambientalistas, ha trascendido al ámbito de las altas capacidades. Las posiciones interaccionistas vigentes que mantienen que la inteligencia es fruto tanto de la dotación genética como de la estimulación ambiental se reflejan en las perspectivas adoptadas sobre el origen de la superdotación.

Esta realidad deriva en una implicación fundamental a la hora de identificar alumnos superdotados al hacerse necesario delimitar el contexto cultural y geográfico en el que se desarrolla el individuo. Por esta razón, el presente trabajo mantiene desde el procedimiento de muestreo hasta el análisis de los resultados el criterio de división entre *medio rural* y *medio urbano* y entre *costa* e *interior* que caracterizan la realidad social y geográfica de la Comunidad Autónoma de Galicia. Naturalmente también se ha tenido en cuenta la variable más clásica de tipo de centro público o privado.

No hay demasiados estudios que aborden las diferencias en el proceso de identificación en función de la situación costera o interior o en función del tipo de centro (público o privado), no así en función del núcleo de población. Con relación a este último aspecto sí se han llevado a cabo investigaciones que apuntan que no es, en realidad, el medio en sí la variable definitiva para el desarrollo de las capacidades y los talentos, sino los recursos tanto económicos como humanos de ese medio.

Los modelos socioculturales de la superdotación (Tannembaum, 1986; Csikszentmihalyi y Robinson, 1986; Albert y Runco, 1986) confieren un papel muy significativo a las variables de naturaleza ambiental o contextual. Por tanto, a la hora de analizar los resultados de cualquier proceso de identificación es necesario tener en cuenta las características que se derivan de vivir en un lugar determinado, de manejar unos recursos económicos y culturales específicos, de haber tenido mayores o menores oportunidades de aprendizaje, en definitiva, de haberse desarrollado en un medio más o menos favorable y motivador hacia el reconocimiento de la alta cualificación intelectual.

2.- IDENTIFICACIÓN DE LA SUPERDOTACIÓN EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA.

OBJETIVOS GENERALES

- Detectar niños/as de Alta Capacidad en la Comunidad Gallega de edades comprendidas entre los 6 y los 13 años, con el fin de prevenir y, en su caso, intervenir ante la aparición de problemas que suelen presentarse si no se les proporciona una atención adecuada.

- Difundir y dar a conocer el tema de la superdotación tanto a nivel de centros de enseñanza como de la sociedad en general.

HIPÓTESIS

1. El porcentaje de niños/as superdotados en la Comunidad Autónoma de Galicia es similar al manejado en los índices internacionales.

2. Existen diferencias con respecto a la variable sexo, identificándose menos niñas que niños.

3. Existen diferencias, entre la zona rural y la zona urbana.

4. Existen diferencias, entre colegios públicos y concertados.

MÉTODO

Muestra

Para extraer la muestra de la población total de alumnos se optó por un muestreo estratificado al azar, teniendo en cuenta, para la creación de estratos, los siguientes criterios:

- Tipo de Colegio (público, concertado)

- Provincia (las 4 provincias gallegas)

- Núcleos de Población (Capitales y Ciudades Principales, otros núcleos de población)

Se establece una muestra de 11031 escolares de edades comprendidas entre los 6 y los 13 años, pertenecientes a 36 centros de toda la Comunidad Autónoma de Galicia.

Instrumentos

Metodología cualitativa:

- Charla informativa al profesorado de cada Centro.

- Escalas de Observación para profesores de Renzulli.

- Cuestionario para padres adaptado de Beltrán y Pérez (1993)

Metodología cuantitativa

- *Test de Factor G de Cattell*
- *Matrices Progresivas de Raven*
- *STAT de Sternberg*
- *Prueba de Metacognición de Beltrán y Pérez*
- *Habilidades específicas de Razonamiento(HER I y II)*
- *Test de creatividad de O. Díaz y C. Pomar*
- *WISC-R*
- *Figura de Rey*
- *BADYG*
- *Pruebas de Lectoescritura y madurez narrativa*

A continuación, hacemos una breve descripción de las Pruebas que hemos utilizado sin baremos publicados.

Sternberg Triarchic Abilities Test (STAT)

El STAT es una prueba de evaluación de la capacidad intelectual que mide los procesos y funciones de las tres subteorías que componen la teoría triárquica de la inteligencia (componencial, práctica y experimental). Está destinado a valorar las operaciones de la inteligencia en su contexto y la mediación que ésta tiene para el desarrollo intelectual. Ha sido utilizado con buenos resultados en la detección de sujetos con habilidades superiores (en este caso para alumnos de 9 a 11 años).

Es un test de respuestas de elección múltiple que se administra de forma colectiva y que cubre varios niveles de edad. Una versión reducida de

este test comprende nueve escalas de 5 ítems cada una. Los ítems responden a la presentación clásica de elementos verbales, numéricos y figurativos. La puntuación máxima que puede obtenerse es de 45 puntos.

Habilidades Específicas de Razonamiento (HER I y II)

Las pruebas de Habilidades Específicas de Razonamiento son dos instrumentos de evaluación de capacidades intelectuales específicas. El primero de ellos se ha desarrollado para aplicar a alumnos de primer y segundo curso de Primaria y el segungo se aplica a alumnos de tercero de Primaria. Ambos han sido elaborados por el equipo que desarrolló la presente investigación y se han configurado a partir de una exhaustiva selección de fichas de material psicopedagógico. Se evalúa la capacidad de razonamiento expresado en tres modalidades: verbal, numérico y figurativo. La puntuación máxima que puede obtenerse en el HER I es de 8 puntos y en el HER II, 7 puntos

Prueba de Metacognición de Beltrán y Pérez

Esta prueba evalúa la utilización de estrategias metacognitivas, es decir, aquellas que se relacionan con el conocimiento que el sujeto posee sobre su propio proceso de conocimiento. Pueden distinguirse tres categorías metacognitivas: planificación, regulación y evaluación que vienen a coincidir, en buena medida, con el proceso de realización de una tarea.

Consta de 17 ítems que presentan problemas sobre los que el sujeto debe reflexionar y llegar a una solución posterior y cada ítem se puntúa en una escala de 5 puntos. Por tanto, la puntuación máxima que puede obtenerse es de 85 puntos. Se aplicó a alumnos de 12 a 14 años.

Tests de Creatividad de O. Díaz Y C.Pomar

Para evaluar la capacidad creativa hemos elaborado un instrumento a partir de ítems extraídos de dos pruebas clásicas: el test de Torrance y el test de Wallach y Kogan. Se incluyeron 3 tareas verbales (Enumeración, Usos poco habituales y Semejanzas), 4 tareas verbales con estímulos visuales (Interpretación de Rasgos y Figuras) y 6 tareas no verbales o figurativas (Figuras Incompletas).

Se evaluó la **fluidez** (número de respuestas pertinentes), la **flexibilidad** (categorías en las que engloban las respuestas), la **originalidad** (lo inusual de una respuesta), la **complejidad** o **elaboración** (número de ideas añadidas a la

principal) y la **oclusión** o **penetración** (mayor o menor tendencia al cierre de las figuras).

Las puntuaciones máximas que pueden obtenerse en cada una de las pruebas son las siguientes: En Enumeración y Usos poco habituales: Fluidez 12 puntos; Flexibilidad 12 puntos; Originalidad 60 puntos. En Semejanzas: Fluidez 6 puntos; Flexibilidad 6 puntos; Originalidad 30 puntos. En Interpretación de Rasgos y Figuras: Fluidez 40 puntos; Flexibilidad 40 puntos; Originalidad 200 puntos. En Figuras Incompletas: Fluidez 6 puntos; Originalidad 30 puntos; Oclusión 12 puntos; Complejidad 7 puntos.

Procedimiento

Se llevó a cabo en 3 fases:

_ Primera fase

. Selección de los Centros

. Charla informativa en cada Centro y entrega a cada tutor de las Escalas de Observación para cumplimentar en los casos de niños que presentaban algunas de las características de superdotación

. Aplicación a toda la muestra del test de Factor G y de las Matrices de Raven, correspondientes a cada edad

_ Segunda fase

En esta segunda fase se seleccionan:

. Los alumnos que obtienen en el test de Factor G una puntuación superior a 120 y en la Matrices de Raven, puntuación superior al centil 75.

. Alumnos con resultados contradictorios y que el profesor considera que deben seguir estudiándose.

. Alumnos sobre los que el profesor ha completado la escala de Observación

Las pruebas que se aplican en esta segunda fase son:

- *Test de Creatividad a todos los sujetos*
- *STAT de Sternberg para las edades de 9 a 11 años*
- *Habilidades específicas de Razonamiento(HER I y II) de 6 a 8 años*
- *Test de Metacognición de 12 a 13 años*

La selección de sujetos se hizo siguiendo los siguientes criterios:

_ *Puntuaciones en el HER*

Para alumnos de 1° (6 años) puntuación entre 4.5 y 5 puntos (Máximo 8 puntos)

Para alumnos de 2° (7 años) puntuación entre 5 y 5.5 puntos (Máximo 8 puntos)

Para alumnos de 3° (8 años) puntuación entre 4 y 4.5 puntos (Máximo 7 puntos)

_ *Puntuaciones en el STAT*

Para alumnos de 4° (9 años) puntuación a partir de 34-36 (Máximo 45).

Para alumnos de 5° (10 años) puntuación a partir de 37-39

Para alumnos de 6° (11 años) puntuación a partir de 40-42

_ *Puntuaciones en la prueba de Metacognición*

Para alumnos de 7° (12 años) puntuación a partir de 46 (Máximo 85)

Para alumnos de 8° (13 años) puntuación a partir de 51

EDADES

	6-7	8-9	10-11	12-13
FLUIDEZ	A (38-46) M-A (23-37)	A (47-55) M-A (38-46)	A (56-64) M-A (47-55)	A (65-76) M-A (56-64)
FLEXIBILIDAD	A (38-46) M-A (23-37)	A (47-55) M-A (38-46)	A (56-64) M-A (47-55)	A (65-76) M-A (56-64)
ORIGINALIDAD	A (190-232) M-A (165-189)	A (233-275) M-A (190-232)	A (276-318) M-A (233-275)	A (319-380) M-A (276-318)
OCLUSIÓN	A (6-9)	A (6-9)	A (10-12)	A (10-12)
COMPLEJIDAD	A (4)	A (5)	A (6)	A (7)

* A = puntuación alta

* M-A = puntuación media-alta

_ **Tercera fase**

Se seleccionó en este caso a aquellos alumnos:

. Cuyos resultados superan en todas las pruebas los límites establecidos.

. Cuyos resultados presentan alguna contradicción.

A todos estos casos se les pide a los padres que cumplimenten el "Inventario para padres" y se les invita a completar el estudio a nivel individual.

Las puebas que se le aplican en esta fase son:

Wisc-R

Figura de Rey

BADY G

Pruebas de lectoescritura y madurez narrativa

Pruebas de Psicomotricidad (hasta 12 años)

RESULTADOS

DISTRIBUCIÓN POR SEXOS

ALTA CAPACIDAD	MUESTRA INICIAL	PRIMERA SELEC.	SEGUNDA SELEC.
HOMBRES 133(60.7%)	6165 (52%)	894(55%)	322(55.5%)
MUJERES 86(39.3%)	5732(48%)	731(45%)	257(44,5%)

En cuanto al % global, corresponde a los niños el 2.15%, mientras las niñas se sitúan en 1.5%.

DISTRIBUCIÓN POR EDADES

- Los porcentajes más altos se sitúan en los 9 y 10 años, seguidos por los 11 y 12 años

- Los más bajos en las edades de 5 y 8 años y a partir de los 13 años.

DISTRIBUCIÓN TENIENDO EN CUENTA SEXO Y EDAD

- Al cruzar en una tabla de contingencia las variables sexo y edad, se obtiene que el porcentaje de varones es superior en todas las edades, excepto a los 7 años.

- Las diferencias mayores se encuentran a los 10 y 11 años, seguidos de 6, 9, 13, 12 y 8 años

DISTRIBUCIÓN ATENDIENDO AL MEDIO

		M. INICIAL	1ª SELEC	2ª SELEC	ALTA CAP
CIUDADES	H	2397 (49.8%)	431 (55.3%)	167 (58.6%)	66 (57.9%)
	M	2417 (50.2%)	348 (44.7%)	118 (41.4%)	48 (42.1%)
OTROS NUCLEOS DE POBLAC.	H	3565 (50.3%)	463 (54.7%)	164 (54.1%)	62 (62%)
	M	3518 (49.7%)	383 (45.3%)	139 (45.9%)	38 (38%)

DISTRIBUCIÓN ATENDIENDO AL TIPO DE CENTRO

		M. INICIAL	1ª SELEC	2ª SELEC.	ALTA CAP.
PÚBLICO	H	4440	595	210	74
		51.1%	56.1%	56.1%	59.7%
	M	4251	465	164	50
		48.9%	43.9%	43.9%	40.3%
CONCERTADO	H	1522	299	121	54
		47.5%	52.9%	56.5%	54%
	M	1684	266	93	36
		52.5%	47.1%	43.5%	36%

3.- CONCLUSIONES

Tras haber analizado los aspectos más relevantes en relación con la identificación de los alumnos con alta capacidad cognitiva, del análisis de los datos obtenidos en el estudio de la situación de la Comunidad Autónoma de Galicia podemos establecer las siguientes conclusiones:

1ª. El porcentaje global de superdotación en esta Comunidad es el 1.84%.

2ª. La distribución en función del sexo se corresponde con un 2.15% de varones y un 1.5% de mujeres. El porcentaje de varones es superior en todas las edades, excepto en 7 años. Las diferencias mayores se encuentran a los 10 y 11 años seguidas de 6, 9, 13, 12 y 8 años.

3ª. Existen diferencias claras en función del tipo de hábitat. El porcentaje en la categoría "ciudad" es del 2.37% en tanto que en la categoría "restantes núcleos de población" se reduce al 1.41%. Así mismo, se encuentran

diferencias en cuanto al sexo tanto en "ciudades" (2.75% hombres frente a 1.98% mujeres) como en "restantes núcleos de población" (1.74% hombres frente a 1.1% mujeres).

4ª. Cuando analizamos los datos correspondientes al tipo de centro nos encontramos con diferencias entre el porcentaje referido a centros públicos (1.43%) y centros concertados (2.81%). Las mayores diferencias se observan en Orense y Lugo. También se encuentran diferencias en cuanto al sexo tanto en centros públicos (1.66% hombres frente a 1.17% mujeres) como en centros concertados (3.54% hombres frene a 2.14% mujeres).

4.- DISCUSIÓN

A la vista de estos datos cabe señalar los siguientes aspectos como más relevantes.

En primer lugar destaca que, atendiendo a la distribución por edades de niños de alta capacidad, los porcentajes más altos se sitúan en los 9 y 10 años, seguidos por los 11 y 12 años en tanto que los más bajos se encuentran en los extremos de los grupos de edad estudiados (entre 5 y 8 años y a partir de los 13 años). Una posible explicación vendría dada por el hecho de que antes de los 8 años se detectan únicamente los casos muy claros, a lo que contribuye la naturaleza de los instrumentos utilizados. En este sentido los resultados concuerdan con la afirmación de Sternberg (1995) sobre la dificultad en la identificación de superdotados con tests poco significativos para los niños muy jóvenes. El menor porcentaje encontrado en la franja de edad que comienza a partir de los 13 años se relaciona con las primeras manifestaciones de un estado generalizado de desmotivación (Pomar, 1997, 2001) que enmascara los resultados de estos alumnos.

En segundo lugar, es preciso tener en cuenta que en la tercera fase del proceso de identificación el porcentaje de chicos superdotados resulta significativamente superior al de chicas (2,15% frente a 1,2%). Lo más reseñable es que las diferencias mayores se encuentran a los 10 y 11 años. Este resultado coincide con la mayoría de las investigaciones con respecto a la ocultación o el enmascaramiento de la brillantez intelectual en las niñas, especialmente en las edades preadolescentes. Recordemos las variables que se manejan para justificar o explicar esta realidad como presión social, atribuciones erróneas o falta de autoestima, (Callahan, Cunningham y Plucker, 1994; Domínguez, 2002; Gurian, 2005; Horner, 1968; Pérez y Díaz, 1994; Pérez y Domínguez, 2000; Reis, 2002; Reis y Callahan, 1996; Siegle y Resi, 1998). El modelo más razonable aplicable a las diferencias debidas al sexo en

la ejecución de pruebas psicológicas recae, en gran medida, sobre la presión ejercida por familia, escuela y medios en general, ya comentada en la parte teórica de este trabajo. Las investigaciones que relacionan el procesamiento cognitivo de la información y el funcionamiento del cerebro con los correlatos hormonales o biológicos no son suficientemente claras para responder a las preguntas sobre la relación entre la variable sexo y la superdotación.

Nos planteamos, a continuación, si el medio es una variable importante para el desarrollo de las capacidades superiores. En principio, parece que así es, ya que en nuestro estudio se obtienen porcentajes diferentes al comparar las ciudades con los restantes núcleos de población. Podríamos afirmar que los niños que se desarrollan en medios urbanos tienden a desplegar en mayor medida sus capacidades. Este dato debe ser interpretado de una manera muy general a la hora de contrastarlo con los resultados de otras investigaciones. En concreto, la mayoría de las investigaciones que manejan la procedencia socio-cultural o el medio en el que viven los sujetos como una variable diferencial para identificar superdotación, hablan de "minorías culturales", "diversidad cultural"o "situaciones marginales" (Baldwin, 2002; Van Tassel-Baska, Jonson y Avery, L., 2002; Vanderslice, 1999) que no son equivalentes a pertenecer a un contexto rural. Sin embargo, desde una perspectiva global, al menos es posible encontrar cierta convergencia en la medida en que unas y otra variable hacen referencia al factor sociocultural. En gran medida esta raíz de la inferioridad de logros derivada de una desventaja sociocultural ya fue apuntada precozmente por Whitmore (1980) en su estudio sobre el rendimiento y la superdotación.

No obstante, cabe preguntarse si, una vez más, los instrumentos de evaluación pierden validez al estar excesivamente cargados de connotaciones culturales más proclives al medio urbano. Es éste un aspecto en el que se debe continuar avanzando, pues sólo así conseguiremos aproximarnos a una optimización de los procesos de identificación de los superdotados. A esta dirección aludía ya la Association of Test Publishers en su convención del 1999.

Sin embargo, un dato sorprendente es, al contrario de lo que esperábamos, que las diferencias en cuanto al sexo en ciudad son mayores que en los restantes núcleos de población. A pesar de que los estereotipos sexuales son más fuertes e inflexibles en las poblaciones rurales, nos aventuramos a hipotetizar que las chicas en las ciudades están sometidas a mayores niveles de presión y a mayor número de demandas, por lo que podrían estar soportando un conflicto socio-cognitivo más fuerte.

Por último, encontramos diferencias entre centros públicos y concertados. Habría que pensar que la mayoría de centros concertados están localizados en núcleos de población urbanos y suburbanos, con lo cual este dato aparece directamente relacionado con las diferencias encontradas con respecto al medio. No cabe duda que en muchos centros concertados es más frecuente la aplicación de pruebas de naturaleza psicopedagógica. Además, de nuevo este dato nos lleva a cuestionarnos la necesidad de perfeccionar las pruebas para que estén exentas de matices culturales. En cuanto al sexo y el tipo de colegio prácticamente no existen diferencias en los colegios públicos y sí se dan en los privados y concertados. Es posible que las chicas que cursan sus estudios en centros concertados perciban unas expectativas externas más elevadas con respecto a su rendimiento académico y a su popularidad social. De todos modos, una vez más no está claro donde empieza el factor "tipo de enseñanza" y donde acaba el factor "nivel cultural".

En definitiva, a la luz de los resultados obtenidos, parece existir un patrón definido que caracteriza el proceso de identificación de superdotados. La edad, el sexo y el medio sociocultural son las tres variables que aparecen, en la mayoría de los estudios, como definitorias de diferencias a la hora de su identificación. Por otra parte, la realización de identificaciones en muestras representativas de población contribuye a descubrir cuáles son aquellas dificultades consustanciales a este proceso y, en consecuencia, a la optimización y sistematización del mismo. La principal consecuencia de este perfeccionamiento ha de ser práctica y tendrá su mayor exponente en la programación y planificación de intervenciones educativas para la población de superdotados.

5.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albert, R. S., & Runco, M. A. (1986). The achievement of eminence: A model based on a longitudinal study of exceptionally gifted boys and their families. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 332-360). New York: Cambridge University Press.

American Association of University Women Educative Foundation. *Gender Gaps: where schools still fail our children*. Washington.

Callahan, C.M. y Reis, S. (1996). Gifted girls, remarkable women. En K. Arnold, K. Noble y R. Subotnik (Eds) *Remarkable women: Perspectives of female talent development (pp. 171-192)*. Cresskill, NJ: Hampton Press.

Callahan, C.M.; Cunningham, C.M. y Plucker, J.A. (1994). Foundations for the future: the socio-emotional development of gifted, adolescent women. *Roeper Review*, 17, 99-105.

Callahan, C.M., Tomlinson, C.A., Hunsaker, S.L., Bland, L.C., y Moon, T. (1995). *Instruments and evaluation designs used in gifted programs*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented.

Castejón, J. L.; Prieto, M.D. y Rojo, A. (1997). Modelos y estrategias de identificación del superdotado. En M.D. Prieto (coord.). *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado* (pp. 17-40). Málaga: Aljibe.

Castellano, J.A. (2003). *Special populations in gifted education: Working with diverse gifted learners*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.

Castelló, A. (2001). *Inteligencias: una integración multidisciplinaria*. Barcelona: Masson.

Coleman, M.R. (2003). The identification of students who are gifted. *ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education*

Csikszentmihalyi, M. Y Robinson, R.E. (1986). Culture, time and the development of talent. En R.J. Sternberg y J.E. Davidson (Eds.) *Conceptions of giftedness* (pp. 264-284). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Domínguez, P. (2002). La autoestima en niñas adolescentes de altas habilidades. En P. Domínguez; L. Pérez; E. Alfaro y M.V. Reyzabal. *Mujeres y sobredotación* (Eds), (pp. 39-58). Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación.

Ellis, J. y Willinsky, J. (1999). *Niños, mujeres y superdotación. Un desafío a la discriminación educativa de las mujeres*. Madrid: Narcea.

Feldhusen, J.F. (1996). How to identify and develop special talents. *Educational Leadership*, 53 (5), 66-69.

Galton, F. (1869). *Hereditary genious*. London: MacMillan

Gardner, H. (1993). *Frames of mind: the theory of multiples intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1993). The relationship between early giftedness and later achievement. En G.R. Bock y K. Acknill (Eds.) *The origins and development of high ability* (pp. 175-186) Chichester: John Wiley & Sons.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.

Gurian, A. (2005). Gifted girls-many gifted girls. Few eminent women. Why? *About our kids (web site)* NYU Child Study Center.

Horner, M. (1972). Toward an understanding of achievement related conflicts in women. *Journal of Social Issues, 28*, 157-176

Kirschenbaum, R.J. (1993). An interview with Carolyn M. Callahan. *Gifted Child Today*, 16 (3), 28-33.

Mills, J.R. y Jackson, N.E. (1990). Predictive significance of early giftedness: the case of precocious reading. *Journal of Educational Psychology*, 82 (3), 410-419.

Pérez, L. y Díaz, O. (1994). Bajo rendimiento académico y desintegración escolar en alumnos de altas capacidades. *Faisca, Revista de Altas Capacidades*, 1, 30-41.

Pérez, L. y Domínguez, P. (2000). *Superdotación y adolescencia*. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación.

Pomar, C.M. (1997). *Análisis de la variable motivacional en sujetos de altas capacidades*. Tesina de Licenciatura, inédita. Universidad de Santiago de Compostela.

Pomar, C.M. (2001). *La motivación de los superdotados en el contexto escolar*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la USC.

Pomar, C.M. (2004). Una revisión sobre el tema de la inteligencia desde la perspectiva educativa: teoría e investigación. *Faisca, Revista de altas capacidades*, 10, 61-98.

Prieto, M.D. (2001). *Inteligencias múltiples y currículum escolar*. Málaga: Aljibe.

Prieto, M.D. (2003). *Inteligencias múltiples: diferentes formas de enseñar y aprender*. Madrid: Pirámide.

Reis, S. (2002). Social and emotional issues faced by gifted girls in elementary and secondary school. *SENG Newsletter*, 2(3), 1-5.

Renzulli, J.S. (1984). The triad/revolving door system: A research-based approach to identification and programming for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly* 28 (4), 163-171.

Renzulli, J.S.(2002). Expanding the Conception of Giftedness to Include Co-Cognitive Traits and to Promote Social Capital. *Phi Delta Kappan, 84*(1), 33-58.

Rodríguez Cao, L.; Pasarín, M.J.; Feijoo, M. (2002) "Talento Matemático y

resolución de problemas". *Sobredotaçao*, vol 2, nº 1 (pp. 107-123).

Siegle, D y Reis, S. (1998). Gender differences in teacher and student perception of gifted students´ability and effort. *Gifted Child Quarterly*, 42 (1), 39-46.

Silverman, L. K. (1995), Highly Gifted Children. En J. Genshaft; M. Bireley y C. Hollinger (Eds.). *Serving gifted and talented students: A resource for school personnel*. Austin, TX: Pro-Ed.

Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 21-52). New York: Cambridge University Press.

Terman, L.M. (1926). *Genetic studies of genious: Mental and psysical traits of a thousand gifted children*, 2nd ed. Stanford, CA: Stanford University Press.

Thorton, C.A. (1978). "Emphasising thinking strategies in basic fact instruction". *Journal for Research in Mathematics Education*, 9, pp.214-227.

Tourón, J.; Peralta, F. y Reparaz, R. (1998). *La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas*. Navarra: EUNSA.