



ALUMNOS DE ALTA CAPACIDAD Y RENDIMIENTO ESCOLAR INSATISFACTORIO

CARMEN JIMÉNEZ FERNÁNDEZ (*)
BEATRIZ ÁLVAREZ GONZÁLEZ (*)

PLANTEAMIENTO DEL TEMA

El presente estudio pretende sensibilizar sobre las necesidades educativas específicas de los alumnos más dotados con rendimiento escolar insatisfactorio y los problemas asociados a esta situación, con la finalidad de crear espacios educativos adaptados a su perfil de necesidades. Se inscribe en una línea de investigación sobre Diagnóstico y educación diferenciada del alumno más dotado que se viene desarrollando en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Con tal fin se abordarán las cuestiones siguientes: Concepto de rendimiento suficiente y satisfactorio; caracterización psicológica, sociológica, familiar y escolar de los chicos de alta capacidad con problemas escolares e importancia del autocontrol y del esfuerzo en los logros educativos. Se finaliza aportando resultados de nuestra propia investigación sobre el rendimiento académico de alumnos con alta capacidad y, particularmente, sobre el subgrupo con rendimiento no satisfactorio.

RENDIMIENTO SUFICIENTE Y SATISFACTORIO Y BUENA DOTACIÓN

Al hablar de éxito y fracaso escolar es preciso referirlo al criterio tomado como referencia. Si el criterio es los objetivos mínimos de un curso establecidos con carácter general para todos los alumnos, el rendimiento de un alumno puede ser suficiente o insuficiente, según que logre o no dichos objetivos. Pero si se toma como referencia el punto de partida del alumno y su capacidad de aprendizaje, su rendimiento puede ser satisfactorio o insatisfactorio, según que rinda o no de acuerdo con su capacidad y situación personal. Y tanto al rendimiento insuficiente como al insatisfactorio se refería Marland en 1972 cuando en su informe para el Congreso de los Estados Unidos de América señalaba la alta incidencia del bajo rendimiento académico entre los alumnos de alto cociente intelectual.

Desde la consideración conjunta de objetivos obligatorios y capacidades personales pueden presentarse cuatro situaciones: rendimiento suficiente y satisfactorio; insuficiente e insatisfactorio; suficiente e

(*) Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

insatisfactorio e insuficiente pero satisfactorio, que no precisan mayor aclaración. La suficiencia o insuficiencia depende de las calificaciones escolares y la satisfactoriedad o insatisfactoriedad de la concordancia o no con la capacidad o capacidades diagnosticadas a través de instrumentos adecuados. Nos ocuparemos de los chicos altamente capaces y con rendimiento suficiente pero insatisfactorio e insuficiente e insatisfactorio.

QUÉ SE ENTIENDE POR ALUMNO DE ALTA CAPACIDAD

Como grupo y desde el punto de vista del aprendizaje, los alumnos de alta capacidad aprenden a mayor ritmo, con mayor profundidad y mayor extensión que sus iguales, sobre todo si trabajan en temas que atraen su interés y si encuentran en el profesorado el apoyo adecuado. Su estilo de aprendizaje puede caracterizarse de independiente, persistente, motivado, crítico, autocontrolado, concentrado en la tarea y creativo (Parke, 1989). Desde pequeños presentan una serie de características que les singulariza y que sorprenden al adulto porque son precoces e infrecuentes en los chicos de su edad. El que sorprendan no significa que pasen a ser comprendidos y apoyados, pues profesores, compañeros, padres y hermanos pueden ver con impaciencia, antipatía y hasta rechazo los razonamientos, preguntas, observaciones y dudas que de modo natural plantean los chicos de alta capacidad.

Diversas teorías tratan de explicar la capacidad superior o la superdotación y el talento como recogemos en trabajos anteriores (Jiménez Fernández, 1991, 1996a). Entre otros, Renzulli, que la concibe como el resultado de combinar tres variables complejas relativamente independientes: alta inteligencia, alta motivación de logro y creatividad (Renzulli y Deslisle, 1982).

Gardner (1983) ha desarrollado la teoría de las inteligencias múltiples que apoya en tres principios: 1) La inteligencia no es una dimensión unitaria sino un conjunto de capacidades, talentos o habilidades mentales a las que denomina inteligencias y propone siete tipos. 2) Estas inteligencias son independientes unas de otras, y 3) Dichas inteligencias interactúan. Por último, la teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg (1991, 1993) consta de tres subteorías: componencial, que especifica tres tipos de procesos que subyacen en el procesamiento de la información; experiencial, que se encarga de aplicar los componentes al aprendizaje de tareas nuevas y a automatizar la información, y contextual, por la cual el sujeto se adapta a un ambiente dado y lo modela. Dependiendo de los componentes en los que destacan, clasifica a los más dotados en analíticos, sintéticos o creativos y prácticos. Estas teorías están mejorando o iniciando su aplicación práctica.

Por otra parte huelga decir que el grupo de los alumnos de alta capacidad destaca en las principales características cognitivas, creativas y de personalidad importantes para obtener logros escolares y sociales, si bien internamente es un grupo heterogéneo, pues los hay altamente inteligentes y con un complejo sistema para procesar la información en varios campos, los hay muy creativos o muy dotados socialmente pero que poseen una capacidad intelectual solo ligeramente superior a la media o los hay que destacan en campos o talentos específicos como la matemática o la música. Un pequeño grupo de estos alumnos tiene problemas escolares y aún fracaso escolar, otro subgrupo sale formalmente adelante pero con resultados mediocres para su capacidad y otros superdotados pasan desapercibidos al profesorado y son diagnosticados como tales al ser estudiados detenidamente por presentar algún tipo de problema (Jiménez Fernández, 1991, 1993, 1995a).

ALUMNOS DE ALTA CAPACIDAD CON PROBLEMAS ESCOLARES

Estos chicos provienen principal pero no exclusivamente de las clases socialmente bajas, del medio rural, de los grupos étnicos y culturales marginados y del grupo de alumnos con algún tipo de discapacidad; manifiestan los problemas escolares a lo largo del recorrido escolar pero especialmente durante la enseñanza secundaria obligatoria; suelen aparecer a los ojos de los profesores como perezosos, desinteresados, aburridos, rebeldes o aún cargantes; frecuentemente son descritos en los informes como «capaz de hacer mucho más» y, como cabe esperar, muestran discrepancias significativas entre la capacidad intelectual medida por los tests y el

rendimiento académico obtenido, ya sea este medido por pruebas convencionales del profesor o por tests de rendimiento. Estudios más recientes inciden en lo que ya otros habían apuntado: que un subgrupo de alumnos con alta capacidad y bajo rendimiento procede de la típica clase media sociológicamente hablando (Colangelo, Kerr, Christensen y Maxey, 1993) y que el bajo rendimiento parece ser un tipo de conducta defensiva que protege al alumno contra el «desaliento» (Kaufman y Parkinson, 1996).

Han sido objeto de varias definiciones que giran en torno a la discrepancia observado entre la capacidad intelectual y el rendimiento escolar, medidos por tests y por las calificaciones escolares, respectivamente. La Tabla I recoge una muestra.

TABLA I

Definiciones de alumnos de alta capacidad y bajo rendimiento escolar

Autores	Definiciones
Bricklin & Bricklin (1967)	Es aquel alumno cuya eficacia escolar es más pobre de lo que cabría esperar en función de su inteligencia.
Fine, B. (1967)	Aquel alumno cuya puntuación en habilidad intelectual se sitúa en el tercio superior, pero cuya actuación práctica cae de forma dramática por debajo de ese nivel.
Finney y Van Dalsel (1969)	Aquel alumno cuya puntuación verbal-numérica en la Batería de Aptitud Diferencial (DAT), se sitúa en el 25 por 100 superior, mientras que su rendimiento medio queda por debajo de la media de los alumnos en ese nivel del DAT.
Gowan (1957)	El alumno cuya actuación queda una desviación estándar por debajo de su nivel de habilidad.
Newman (1974)	El alumno cuyo rendimiento está significativamente por debajo del nivel estadístico predicho por su CI (calificación media de solo suficiente o por debajo de lo considerado como significativo).
Pringle (1970)	Un alumno con un CI de 120 o superior pero con dificultades educativas o conductuales.
Shaw y McCuen (1960)	El alumno que se sitúa en el 25 por 100 superior de la población en el Test de Habilidad General <i>Pinter</i> (CI por encima de 110) pero cuya calificación media queda por debajo de la media de su clase (grados 9 a 11).
Thorndike (1963)	El alumno cuyo bajo rendimiento se mide en relación a algún rendimiento estándar, esperado o predicho.
Whitmore (1977)	El alumno que demuestra una capacidad excepcionalmente alta para el rendimiento académico pero que no actúa de forma satisfactoria en las tareas académicas habituales ni en los tests de rendimiento.
Ziv (1977)	El alumno con un CI alto pero bajas puntuaciones en la escuela.

Fuente: (Secley, 1989, p. 30).

Estos chicos no manifiestan su alta capacidad de forma obvia o aceptable e incluso presentan problemas de rendimiento debido fundamentalmente a dificultades de aprendizaje, inadaptación social o emocional, bajo autoconcepto y absentismo escolar. Analizamos sus características desde cuatro perspectivas, deteniéndonos especialmente en la escolar.

PERSPECTIVA PSICOLÓGICA

Es típico señalar las conclusiones de Terman sobre los sujetos altamente dotados y con bajo rendimiento estudiados por él a lo largo de más de cuarenta años (Terman y Oden, 1947). Los factores de personalidad, especialmente los relacionados con la motivación de logro, falta de decisión y bajo autoconcepto y autocontrol, parecían jugar un papel importante. Eran alumnos indecisos, poco perseverantes, con tendencia a sentimientos de inferioridad. Otros autores los describen como de agresividad pasiva o conducta motivada por el displacer y el temor externo; con tendencia a identificar autoconfianza con capacidad de rendimiento; con miedo al éxito, baja tolerancia a la frustración y tendencia a tratar con el estrés en caminos poco maduros (Pendarvis y otros, 1990).

Lo cierto es que tras el informe de Terman y Oden la investigación posterior se centró en comparar las características de personalidad de los alumnos dotados con bajo y alto rendimiento escolar, respectivamente y, posteriormente se analizó la dinámica familiar. En general mostraban que los alumnos de bajos logros tenían un pobre ajuste personal, autoconcepto bajo, actitudes negativas hacia la escuela y relaciones familiares y hogareñas menos satisfactorias que los de buen rendimiento. Los profesores creyeron que poco podían hacer para mejorar el patrón típico del mal rendimiento del alumno bien dotado. Y lo

que no se preguntaron ni ellos ni los investigadores era que con el tipo de investigación realizada era difícil establecer en qué medida las características que habían identificado eran las *causas o los resultados* del bajo rendimiento (Maker, 1989).

Whitmore (1980) estableció una brecha con su investigación y concluía que los estudios previos habían descrito los *síntomas* y no las *causas* del bajo rendimiento. Que la función de la escuela era preventiva y debía conocer a estos alumnos y adaptarse a sus características de modo que su acción impidiera la aparición y perpetuación del síndrome típico del mal rendimiento. Y describe tres síntomas típicos de estos alumnos: la agresividad, la retirada y el comportamiento errático.

PERSPECTIVA FAMILIAR

Aunque la familia está anidada dentro del grupo social de pertenencia, su influencia sobre la socialización de los hijos sigue siendo objeto de interés pues ejerce una importante influencia a través de los modelos educativos que ofrece y de las oportunidades educativas y sociales que otorga, fundamentalmente. Hay varios autores que incluyen entre los dotados con alto riesgo de fracaso escolar a los hijos no queridos, rechazados o de padres separados o divorciados (Buttler-Por, 1993), aunque también se dan casos de subrendimiento en alumnos de familias normales. Otros autores (Miller, 1991) analizan el dominio desmedido que, inconscientemente pueden ejercer los padres proyectando en el hijo sueños y aspiraciones no logrados. Tal exceso de inversión paterna abruma al hijo así como sentir sobre sí infinidad de consejos y consejos y reprensiones o el presentir que le roban la autoría de la propia vida. Los problemas escolares serían un síntoma de esta problemática más profunda.

Rimm (1991) resume varios informes de investigación sobre las características estructurales, clima familiar y valores de las familias con hijos altamente dotados y de buen y mal rendimiento escolar, respectivamente. La *estructura* de la familia de ambos grupos de alumnos es similar en cuanto al tamaño, 2,59 hijos; orden de nacimiento, más de la mitad son primogénitos; sexo del alumno, más varones en general y edad y nivel educativo de los padres, suelen ser padres maduros, con educación superior y con baja tasa de divorcio. Se diferencia en que los hijos con buen rendimiento han desarrollado características especiales mientras el 20 por 100 de los de mal rendimiento no manifestaron singularidad alguna.

El *clima* familiar de los chicos con buen rendimiento se caracteriza por estar centrado en el niño, tener intereses personales elevados y propios de adultos; ofrecer soporte emocional con desigual éxito, pues parece más fácil en el caso de los científicos que en el de los artistas y escritores. Freeman (1993) señala que es distinto el amor paterno que el soporte afectivo, aunque no son excluyentes. Cerca de la mitad de estas familias darían a sus hijos ambos afectos. El estilo educativo es mixto pero consistente y no autoritario; mantienen buenas relaciones familiares entre los miembros y la organización de la familia es coherente y previsible. En el caso de los chicos con problemas de rendimiento el ambiente familiar tiene bajos intereses personales; existe considerable discordia entre sus miembros; el estilo educativo es liberal en principio aunque más tarde cambia hacia rituales inconsistentes y amenazantes; las relaciones padre-madre son buenas en dos tercios de los casos y pobres las relaciones padre-hijo y entre éste y sus hermanos y la organización familiar es inconsistente y manipulable por el propio hijo.

Por último, los *valores* de ambos grupos son similares en cuanto que se orien-

tan hacia el rendimiento del hijo, mantienen hacia él unas razonables expectativas y le proveen enriquecimiento tempranamente. Se diferencian en que en el primer caso los padres están satisfechos con sus ocupaciones profesionales y o domésticas, mantienen relaciones positivas con el centro escolar y apoyan el aprendizaje autónomo y la motivación intrínseca. La conducta de las familias cuyos hijos obtienen mal rendimiento tiende a situarse en el otro polo del continuo.

PERSPECTIVA ESCOLAR

Dos temas son especialmente importantes. Por una parte el denominado *síndrome de disincronía* estudiado por Terrasier (1989) y por otra la *falta de adaptación del currículo*. Aunque son situaciones que afectan a los más capaces como grupo, cuando se asocian con otros problemas apuntados pueden llevar a un subgrupo de ellos al bajo rendimiento y al fracaso escolar.

La disincronía se refiere al desfase o desequilibrio que se produce en general en los niños bien dotados debido al particular ritmo heterogéneo de su desarrollo. Así se produce un desfase entre el desarrollo intelectual y el afectivo o entre el intelectual y el psicomotor o entre el razonamiento y el lenguaje. La disincronía entre inteligencia y afectividad aparece en todos los ámbitos y especialmente en la escuela y lleva al alumno a utilizar su gran capacidad cognitiva para enmascarar la inmadurez emocional pues no puede procesar y expresar toda la información que internamente posee.

El desfase entre lenguaje y razonamiento ocurre porque en los chicos superdotados la capacidad de razonar va por delante de la capacidad de lenguaje, lo que puede acarrearle problemas escolares ya que puede tener un alto dominio de las

matemáticas o de las ciencias y ser mediocre o malo en ortografía y expresión escrita. Suelen aprender a hablar y a leer precozmente pero la precocidad es mayor en la lectura que en la escritura y a menudo tienen problemas en la escuela al no poder expresar por escrito, con igual precisión y rapidez, lo que ya intelectualmente dominan. En preescolar y primaria este desfase puede producir rabietas y contracción muscular y dificultar la adquisición de escritura y las relaciones sociales. Todo ello de modo transitorio si se actúa adecuadamente.

Por otra parte, el elevado desarrollo intelectual del niño puede producir en profesores y compañeros miedo y desconcierto o exigencia desmedida. El profesor que se siente desbordado, amenazado por el alumno, puede desarrollar una serie de conductas semiinconscientes encaminadas a «castigarlo», a someterlo a los patrones normales del grupo de clase. Produciría desaliento en el alumno ya dominándolo, ya siendo insensible a sus características propias, ya ignorando sus pequeños triunfos, ya alabándole lo superficial, ya dejándole solo ante un perfeccionismo bloqueante (Kaufman y Parkinson, 1996). En otras ocasiones exigirá un comportamiento social y emocional similar a su desarrollo intelectual, lo que no puede ser satisfecho por todos los alumnos de alta capacidad ni en los primeros años escolares. Insensiblemente, la escuela va tensando la cuerda que termina rompiéndose por la parte más débil. La acción familiar modera o precipita los desequilibrios escolares.

El profesorado verbaliza muchas de sus expectativas hacia la conducta de los alumnos, refiriéndose la mayor parte de estas a la conducta afectiva antes que a la cognitiva y sus expectativas suelen estar sesgadas y responder a estereotipos sociales. La investigación de Good y Brophy (1987) es elocuente. Los profesores manifiestan preferencia por los alumnos atractivos, aseados, de clase media, de buen

rendimiento y conformistas. Responden más negativamente a los alumnos culturalmente diferentes, de clase social baja, bajo rendimiento y poco agraciados. También acogen mal a los muy creativos (Getzels, 1985) y a los extremadamente inteligentes y críticos.

Tales sesgos se manifiestan de varias maneras. Así preguntan más y más positivamente a los «buenos alumnos», les dan mayor cantidad de retroalimentación positiva, toman más en cuenta sus sugerencias, los colocan en los lugares más accesibles de la clase, etc. Asimismo, las orientaciones que dan los profesores reflejan el tipo de funciones que esperan desempeñen los alumnos cuando sean adultos y enfatizan el control interno de la conducta: «Decide que camino es el mejor», o el externo «Haz el ejercicio de este modo o lo harás mal». Los alumnos que consideramos van poco a poco perdiendo el control de su conducta escolar.

Por otra parte, si el profesor ignora la condición de superdotado del alumno, tendrá hacia él expectativas y exigencias mediocres y terminará por ir deteriorándose su verdadera capacidad o por quedar encubierta. La presión de los compañeros se encarga de colaborar en el declive o encubrimiento. En lo que Terrasier denomina *efecto Pígalión negativo*. Porque estos alumnos necesitan un currículo más complejo, con mayor nivel de abstracción, con un ritmo más rápido y menos repetido, más centrado en las ideas que en los hechos y con materiales de estudio más avanzados. Por otra parte, los métodos de enseñanza que mejor se adaptan a estos alumnos son los que apoyan el trabajo autónomo, el desarrollo de habilidades para aprender a aprender, el empleo de técnicas de interrogación de alto nivel cognitivo, la experimentación, la expresión convergente y divergente del contenido, la resolución de problemas, análisis y extrapolación de tendencias. Asimismo deben ser estimulados a presentar sus trabajos no sólo en for-

mato escrito sino también bajo formatos más divergentes como construcciones, demostraciones, entrevistas, grabaciones, artículos, representaciones, etc., situación que no suele darse en los medios escolares donde predomina el bajo rendimiento, ni en la escuela en general, que no contempla las necesidades específicas de los alumnos de alta capacidad (Jiménez Fernández, 1995b).

Al no existir esta adaptación curricular, la propia escuela genera factores de riesgo. Varios autores señalan los siguientes (Wallace, 1988, Van Tassel-Baska, 1989; Seeley, 1989, 1993; Kaufmann y Parkinson, 1996):

- El trabajo académico es muy fácil, repetitivo y aburrido.
- Las reglas de acogida tienden a dejar fuera a los alumnos no convencionales.
- Escuela demasiado grande, impersonal.
- Ante el rendimiento irregular, la escuela tiende a centrarse en las debilidades.
- Actitud inadecuada del profesor y del orientador: «amóldate o abandona».
- Conflictos con los profesores a partir de Secundaria.
- Escaso respeto y responsabilidad del centro y del profesorado.
- Demasiados deberes solo para ocupar tiempo.
- Indiferencia u hostilidad del profesorado.
- Poco aprendizaje experiencial.

Desde una perspectiva complementaria los alumnos que estudiamos se caracterizan por:

- CI por encima de 140 medido por el Stanford-Binet o el WISC-R.
- Calidad en la expresión oral y pobre expresión escrita.
- Rechazo a la escuela y a los tests.
- Fuerte interés en un área especial.

- Baja autoestima y muy autocrítico.
- Emocionalmente inestable.
- Espíritu autónomo. Autosuficiente.
- Falta de habilidad para trabajar en grupo.
- Tendencia a marcarse objetivos demasiado altos.
- Antipatía por las tareas repetitivas. Aparentemente aburrido.
- Fracaso para responder a las motivaciones típicas de la clase como alabanza o premios.

Pero también es creativo si tiene interés, de aprendizaje rápido, plantea preguntas sorprendentes y provocativas, persevera en la tarea si está motivado, dado el pensamiento abstracto, da respuestas originales a preguntas abiertas. Por lo demás, el rendimiento insatisfactorio y el fracaso declarado no se genera y aparece repentinamente sino a lo largo de un proceso en el que como venimos indicando, aparecen señales y síntomas significativos para el observador competente. Quizá un serio problema sea que nuestro profesorado no tiene aún suficiente competencia en este campo y no es por ello buen diagnosticador, ni da oportunidades a los alumnos de manifestar sus capacidades y talentos, ni exige a cada uno en función de sus necesidades más auténticas.

AUTOCONTROL, ESFUERZO Y RESULTADOS ESCOLARES

Las relaciones entre rendimiento y esfuerzo se ejemplifican en la Tabla II y ayudan a comprender las características de los ambientes escolares que son factores de riesgo para el desarrollo del autocontrol o, por el contrario, lo potencian.

Los alumnos del cuadrante 1, esfuerzo positivo-resultados positivos, presentan la relación óptima entre esfuerzo y resultados.

TABLA II
Relaciones entre resultados escolares y esfuerzo

+	Resultados	-
+	Cuadrante 1 ++ Buen rendimiento	Cuadrante 2 + - Transición al mal rendimiento
-	Cuadrante 3 - + Transición al mal rendimiento	Cuadrante 4 -- Mal rendimiento consagrado

Han internalizado las presiones para ser brillantes, creativos y socialmente aceptados pero se plantean objetivos realistas y aunque les agrada ser foco de atención, no dependen de ella para trabajar bien. Han aprendido a trabajar seriamente, a ser perseverantes y poseen las habilidades adecuadas para aprender a pensar y para el trabajo creativo y productivo. Terminan sus tareas con prontitud y cuidado, y por su capacidad y motivación intrínseca, disfrutan con actividades nuevas que suponen cierto reto.

El cuadrante 2, esfuerzo positivo-resultados negativos, se da en centros escolares que no valoran o no recompensan suficientemente el alto rendimiento académico. Estos ambientes incluyen una atmósfera antiintelectual que da prioridad a los valores atléticos o sociales por ejemplo, pero no priman la preparación para una educación superior de máxima calidad. También aparece en centros y con profesores antiperformistas, que consideran elitistas los programas exigentes para estos alumnos y enfatizan la importancia de acomodarse y adaptarse al patrón general de la clase. Asimismo en los ambientes escolares rígidos, que animan a todos los estudiantes a estudiar la misma materia, al mismo ritmo y con el mismo método y, por último, ocurre igualmente con profesores estereotipados que no

ven la originalidad, la fuerza o los valores de los alumnos diferentes.

Las escuelas en las que se da la situación del cuadrante 3, esfuerzo negativo-resultados positivos, son aquellas que valoran el cumplimiento del alumno pero no les dan tareas adecuadas a sus propios recursos. Las tareas son demasiado fáciles y no suponen desafío a su capacidad ni a su interés. El alumno se acostumbra a que obtener éxito es fácil y, por otra parte, su motivación va decayendo y puede llegar a aburrirse en la escuela pero sigue sacando buenas notas o al menos no suspende. Conforme avanzan los cursos y debe enfrentarse con compañeros cada vez más competitivos desde el punto de vista intelectual, es cuando se da cuenta de que es menos valioso y/o está menos preparado de lo que creía, e inventa o descubre rituales y excusas para alejar la amenaza del suspenso y ocultar sus propios sentimientos de miedo al fracaso.

Demoras, deberes incompletos, desorganización y trabajos descuidados, son síntomas típicos del paso al mal rendimiento, pues sencillamente no han desarrollado método de trabajo porque no era requerido por las exigencias escolares. «Los estudiantes que proceden como si el saber y el buen rendimiento no fueran importantes y que consideran que el esfuerzo es irrelevante para el aprendizaje, son estudiantes

en alto riesgo académico, aunque vayan aprobando el curso» (Pendarvis, Howley y Howley, 1990, p. 277).

El cuadrante más llamativo, esfuerzo negativo, resultados negativos, representa claramente el síndrome del mal rendimiento y es el resultado de los alumnos procedentes de los cuadrantes 2 y 3, que han pasado previamente por períodos más o menos largos de mal rendimiento. Adolecen de hábitos de trabajo, el esfuerzo es errático o inexistente y no han desarrollado las habilidades propias del trabajo intelectual, con lo cual llegan a perder el control sobre sus resultados escolares. Es poco probable que los profesores los identifiquen como superdotados puesto que su inteligencia y creatividad pueden no tener opción a manifestarse. Han quedado encubiertas. Los propios padres dudan de que el hijo sea capaz y recuerdan que de pequeño era vivo y despierto y parecía prometer mucho.

Estos casos son difíciles de reconducir aunque no imposible. Cuando a estos adolescentes o niños se les pregunta si creen de verdad que son inteligentes, responden normalmente que sí y, sin embargo, les falta confianza para cumplir una función tal y como ellos se la representan. No han internalizado el proceso de rendimiento y sus objetivos son demasiado elevados. Evitan los desafíos y automáticamente buscan el camino más fácil.

RESULTADOS DE NUESTRA INVESTIGACIÓN

En este punto se expone el rendimiento académico obtenido por dos muestras independientes de alumnos de alta capacidad cuando se establecen distintos puntos de corte en el criterio. Es decir, cuando se considera el grupo total o sólo el 25 por 100, 17 por 100 ó 10 por 100 de los alumnos, en el test individual de inteligencia

WISC, WIPSI, WISC-R, WPPSI (Escala de Inteligencia para niños o para preescolares, de Weschler versión de 1985, 1990 y 1994, respectivamente) o MSCA (Escala de Inteligencia para niños de McArthur versión 1986) y nos detendremos en el estudio de los alumnos con rendimiento insatisfactorio. La versión de 1994 se ha aplicado a la muestra de 1995-96.

Los datos pertenecen a dos investigaciones en curso iniciadas en 1991-92 y 1995-96, respectivamente. En el primer caso el test criterio es el MSCA con los alumnos de preescolar y el WISC con los alumnos de segundo y sexto de EGB y el WPPSI en la iniciada en 1995-96. En todos los casos el test se aplicó en el primer trimestre de los citados cursos académicos y el rendimiento académico se obtuvo al final de dichos cursos. De una parte de la muestra de 1991-92 se obtuvo el rendimiento de un curso escolar más tarde, es decir, en 1992-93 cuando los alumnos estudiaban primero, tercero y séptimo de EGB y que denominamos rendimiento diferido. Además se aplicaron otros instrumentos que se recogen en la Tabla III.

Es evidente que los cortes establecidos en las muestras con fines de investigación no son independientes sino que la muestra general contiene a las restantes; la del 25 por 100 contiene a la del 17 por 100 y 10 por 100 y la del 17 por 100 contiene la del 10 por 100 superior. Por otra parte, los puntos de corte son arbitrarios pero razonados y cumplen el objetivo de mostrar que el rendimiento académico de los grupos está directamente relacionado con el cociente intelectual (CI) y que debe ser motivo de reflexión la constatación de chicos con alto CI y bajo rendimiento académico, ya desde los primeros años escolares.

Decimos que son arbitrarios en el sentido de que *no existe* en la investigación precedente *un punto de corte fijo* que delimite con precisión que el alumno es o no

TABLA III
Instrumentos empleados

Curso	Preescolar	2.º de EGB	6.º de EGB
INSTRUMENTOS	<ul style="list-style-type: none"> • Selección del prof. • MSCA • Autoconcepto (Renzulli) • Percepción de los profesores (Renzulli) • Rendimiento (directo y diferido) 	<ul style="list-style-type: none"> • Selección del profesor • WISC • Autoconcepto (Renzulli) • Percepción del profesor (Renzulli) • Rendimiento (directo y diferido) 	<ul style="list-style-type: none"> • TEA 2 • Selección del profesor • WISC • Autoconcepto (Renzulli) • Percepción del profesor (Renzulli) • Rendimiento (directo y diferido)

es superdotado. En realidad, el punto de corte es más o menos estricto en función del modelo de que parte y del objetivo que se persigue al formar los grupos. Por ejemplo, Renzulli en su modelo del triple enriquecimiento propone que en los primeros años escolares sobre el 25 por 100 de los alumnos más capaces del centro escolar pasen a beneficiarse del programa de enriquecimiento de primer nivel. La hetero y autoselección lleva a reducir ese porcentaje en el tercer nivel de enriquecimiento. En cambio, en el modelo de Stanley para alumnos altamente precoces en matemáticas se selecciona al 3 por 100 superior de los alumnos siendo el criterio un test de razonamiento matemático y otro de razonamiento verbal pertenecientes a la batería SAT (Lubinski, Benbow y Sanders, 1993).

Por último señalar que el procedimiento seguido en la recogida de datos tuvo dos variantes, *a)* Aplicación de la prueba colectiva de inteligencia TEA-2 a los alumnos de sexto curso de primaria, prueba que sirvió para efectuar un cribaje previo. Se seleccionó al 30 por 100 supe-

rior. A esta muestra se sumaron los alumnos señalados por el profesor (*selección del profesor*), coincidieran o no ambos medios, y a la muestra resultante se les pasó el resto de las pruebas. *b)* La segunda forma consistió en aplicar el test individual de inteligencia y seleccionar los alumnos del 25 por 100 superior. A este 25 por 100 se sumaron, en porcentaje similar como máximo, los alumnos seleccionados independientemente por el profesor, coincidieran o no con los seleccionados mediante el test, y al conjunto resultante se les aplicó el resto de las pruebas.

Los tests se aplicaron en el primer trimestre de los cursos citados. A mediados del segundo trimestre se pidió al profesorado que seleccionara a los alumnos sobresalientes e interesantes en características valoradas por la escuela y la sociedad, sin limitar el número de elecciones y sin informar de la finalidad específica de su *diagnóstico*. A mediados del tercer trimestre se pasaron los cuestionarios de autoconcepto y de percepción del profesor de Renzulli (1979). Información complementaria y re-

sultados más generales de esta investigación se recogen en un trabajo ya citado (Jiménez Fernández y otros, 1996b).

RENDIMIENTO OBTENIDO POR LOS GRUPOS DE DISTINTA CAPACIDAD

La Tabla IV recoge los valores medios y la dispersión del rendimiento académico de los cuatro grupos establecidos en cada una de las dos muestras. Ignoremos que en la muestra de 1995-96 las calificaciones tienden a ser más bajas que en la de 1992-93 y centrémonos en la relación entre capacidad y rendimiento y en la evolución de dicho rendimiento. La equivalencia numérica de las calificaciones ha sido: suspenso, 3; suficiente, 5; bien, 6; notable, 7 y sobresaliente, 9.

Se aprecian dos tendencias claras y distintas. En primer lugar, el rendimiento medio del grupo aumenta a medida que aumenta su capacidad intelectual y disminuye la dispersión de los resultados como era de esperar, ello si nos ceñimos al rendimiento inmediato o a final del curso. Así, la medida del grupo total es de 6,80 y 6,32 en cada una de las muestras totales y de 8,27 y 7,42 en el caso de las dos muestras del 10 por 100 superior, habiendo un orden creciente en los dos grupos intermedios. El CI medio de cada grupo se refleja en dicha tabla y oscila entre 101,62 y 110,62 y 106,62 para cada una de las muestras totales y 136 y 136,85 para las correspondientes al 10 por 100 superior.

Por otra parte, el rendimiento diferido disminuye y aumenta la dispersión, si lo comparamos con el rendimiento inmediato. Puede apreciarse que la tendencia al descenso es más acusada a medida que es más elevada la capacidad del grupo. En el grupo total la diferencia entre los valores medios del rendimiento inmediato (6,80) y diferido (6,70) es de 0,10; de 0,27 en el grupo del 25 por 100 superior y de 0,32 y

0,45 en los grupos del 17 y del 10 por 100 superior, respectivamente.

Aparte del posible efecto de regresión hacia la media general, el descenso puede reflejar asimismo la caída del rendimiento de algunos alumnos de alta capacidad, a medida que avanza en el recorrido escolar.

ALTA CAPACIDAD Y ALTO Y BAJO RENDIMIENTO

En este apartado y en el siguiente se analizan determinadas características del grupo del 25 por 100 superior en el test criterio dividido a su vez este grupo en dos grupos según que obtengan rendimiento alto, superior a 6 puntos, o bajo, 6 como puntuación máxima. El corte en el 6 se apoya en el hecho de que los datos que ahora se aportan no son propiamente de alumnos de alta capacidad con mal rendimiento declarado, sino con rendimiento inmediato inferior a su capacidad o insatisfactorio y con rendimiento diferido inferior al que cabe esperar de la capacidad del grupo, lo que hace sean potenciales candidatos al fracaso escolar. Máxime si tenemos en cuenta que los profesores tienden a reconocer moderadamente la capacidad de dichos alumnos, tanto al actuar según su criterio personal cuanto si se les pide la identificación mediante un cuestionario del tipo del de Renzulli (Jiménez Fernández y otros, 1996).

La Tabla V recoge el CI del grupo del 25 por 100 superior clasificados según que obtengan una calificación final de 6 o superior a 6. En ambas muestras independientes el grupo con rendimiento alto obtiene puntuaciones más elevadas en el test pero las diferencias no son significativas, excepto en el caso de CI verbal de la muestra de 1992-93 en que sí lo son, tanto si se contrasta la diferencia con una prueba paramétrica como por una no paramétrica, dado el pequeño tamaño de la muestra.

TABLA IV
Rendimiento inmediato (I) y diferido (D) obtenido por los grupos de diferente CI

Porcentajes de las muestras	1991/92			Porcentaje de las muestras	1995/96		
	n	\bar{X}	s		n	\bar{X}	s
Total ($\bar{X}\alpha$ 110,64) I D	315 315	6,80 6,70	1,91 1,64	Total (X CI 106,62) I D	220 —	6,32 —	1,26 —
25% ($\bar{X}\alpha$ 123,90) I D	71 69	8,17 7,90	1,27 1,27	25% (X CI 126,55) I D	50 —	7,13 —	1,15 —
17% ($\bar{X}\alpha$ 127,80) I D	53 51	8,26 7,94	1,19 1,35	17% (X CI 131,96) I D	33 —	7,31 —	1,06 —
10% ($\bar{X}\alpha$ 136,00) I D	26 22	8,27 7,82	1,04 1,50	10% (X CI 136,85) I D	20 —	7,42 —	0,90 —

TABLA V
CI del grupo del 25% superior y alto (AR) y bajo (BR) rendimiento respectivamente

	1991/92		1995/96	
	AR	BR	AR	BR
CI Verbal				
n	64	8	38	11
\bar{X}	121,04**	111,62	121,58	119,54
s	13,10	8,88	15,99	12,45
CI Manipulativo				
n	64	8	38	11
\bar{X}	124,31	124	127,42	123,73
s	11,75	13,75	8,29	7,03
CI Total				
n	64	8	38	11
\bar{X}	126,56	121,25	128,47	124,64
s	9,76	10,76	10,94	5,20

(**) Diferencia significativa, $p \leq 0,01$.

En la Tabla VI se puede apreciar que a pesar de que el CI de ambas muestras es superior a 120, hay un subgrupo que obtiene un rendimiento bajo para la capacidad que posee. En efecto, 8 alumnos de un total de 71 obtienen un rendimiento medio de 5,5 y 11 alumnos de un total de 31 obtienen una calificación media de 5,66. Resultados que reflejan varias cosas. Aunque el punto de corte en el percentil 75 no es muy restrictivo, sí que denota cierta calidad intelectual y, sin embargo, ya desde preescolar, casi un tercio de los alumnos considerados obtiene un rendimiento mediocre para dicha capacidad. Estos resultados mediocres también aparecen en la muestra de 1992-93 aunque en menor proporción y los 8 alumnos se distribuyen entre los tres cursos: 4 en preescolar, 2 en segundo y 2 en sexto. En la muestra de 1995-96, 2 son de preescolar y 4 de primero de educación primaria.

Los datos también parecen reflejar la heterogeneidad de los centros y de los

profesores al calificar a los alumnos. En la muestra general existen diferencias significativas entre los centros, tanto al calificar a los alumnos como a la hora de seleccionarlos o nombrarlos como alumnos inteligentes, prometedores o con importantes valores sociales y personales, pues esas eran las instrucciones que se dieron al profesorado para que seleccionara independientemente a los alumnos más capaces. También aparecen diferencias cuando la selección se produce a través del cuestionario, como se recoge en la publicación ya citada.

OTROS RESULTADOS

Las Tablas VII y VIII recogen los resultados obtenidos por el grupo del 25 por 100 superior en el test y con rendimiento académico satisfactorio o alto e insatisfactorio o bajo en otras características estudiadas.

TABLA VI
Rendimiento obtenido por el grupo del 25 por 100 superior en el test

1991/92	AR	BR
n	64	8
\bar{X}	8,50	5,5
s	0,87	0,53
1995/96		
n	38	11
\bar{X}	7,55	5,66
s	0,86	0,50

TABLA VII
*Autoconcepto obtenido por el grupo del 25 por 100 superior en el cuestionario
y con alto y bajo rendimiento*

1991/92	AR	BR
n	58	8
\bar{X}	67,07	61,87
s	8,36	8,73
1995/96		
n	31	10
\bar{X}	60,61	60,50
s	8,47	9,37

TABLA VIII
*Puntuaciones medias obtenidas en las subescalas del cuestionario de percepción del profesor
de Renzulli por los alumnos del 25 por 100 superior con alto y bajo rendimiento*

	n	\bar{X}	s		n	\bar{X}	s
Aprendizaje				Precisión			
AR	31	27	5,07	AR	31	33,61	8,00
BR	4	20	3,30	BR	4	28,25	7,09
Motivación				Expresión			
AR	31	25,36	5,16	AR	31	11,36	3,24
BR	4	21,50	1,73	BR	4	8,50	2,08
Creatividad				Planificación			
AR	31	26,65	6,94	AR	31	43,52	10,79
BR	4	23,25	3,59	BR	4	42,75	8,85
Liderazgo				—			
AR	31	31,77	5,96				
BR	4	26,25	2,75				

El grupo de rendimiento alto tiene a tener un autoconcepto más elevado, a resultar seleccionado independientemente y, al mismo tiempo, por el test individual y por el profesor en mayor proporción que el de rendimiento bajo; asimismo puntúa ligeramente más alto en las seis escalas del «Cuestionario de percepción del profesor» de Renzulli: aprendizaje, motivación, creatividad, liderazgo, precisión, expresión y planificación, si bien las diferencias existentes entre ambos grupos son significativas sólo en las escalas de aprendizaje y de liderazgo.

A MODO DE CONCLUSIÓN

A lo largo de estas líneas se ha pretendido mostrar la existencia de alumnos con alta capacidad y bajo rendimiento escolar, las características que parecen asociadas a este problema, el papel que juega la propia escuela en la génesis y perpetuación del mal rendimiento de esos alumnos y el hecho, relativamente novedoso, de que tal fenómeno está lejos de ser privativo de las clases socialmente menos favorecidas.

Más bien parece que el haberse primado en los últimos años la igualdad y la discriminación positiva de los menos favorecidos el péndulo escolar ha oscilado demasiado y, desde el profesorado a la propia administración, han descuidado un tema de enorme interés educativo y social; la educación diferenciada, más individualizada de los chicos más capaces. Y este descuido parece haber afectado al sistema educativo general aunque puedan existir excepciones.

Los datos experimentales pertenecientes a dos muestras de alumnos de alta capacidad estudiantes de preescolar, segundo y sexto de EGB, respectivamente, ponen de manifiesto la existencia de un subgrupo con bajo rendimiento ya desde la escolaridad no obligatoria, situación que

se da igualmente en segundo y sexto curso. El rendimiento académico de estos alumnos desciende ligeramente un año después, lo que parece pronosticar un empeoramiento del recorrido escolar. Por otra parte, se aprecia que los alumnos con alta capacidad y mal rendimiento académico tienden a ser menos diagnosticados como capaces por sus profesores que aquellos que obtienen un buen rendimiento, ello con independencia de que se solicite el diagnóstico a través de un cuestionario tipo Renzulli o a través de las orientaciones del investigador.

Estos datos parecen demandar un plan de formación del profesorado, de los equipos de apoyo y de los padres de modo que todos colaboren a una educación más individualizada, de más calidad para todos los alumnos, incluidos los de elevada capacidad secularmente olvidados en nuestro sistema escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- BUTLER-POR, N.: *Underachievers in school: Issues and intervention*, Chichester, John Wiley, 1987.
- «Underachieving Gifted Students», en HELLER, K. A., MÓNKS, F. J. y PASSOW, A. H. (eds.), 1993, o.c., pp. 649-668.
- COLANGELO, N. y DAVIS, G. A. (eds.): *Handbook of Gifted Education*. Boston, Allyn & Bacon, 1991.
- COLANGELO, N.; KERR, B.; CHRISTENSEN, P. y MAXEY, J.: «A comparison of Gifted Underachievers and Gifted High Achievers», *Gifted Child Quarterly*, 37 (4), 1993, pp. 155-160.
- FREEMAN, J.: «Parents and Families Nurturing Giftedness and Talent», en HELLER, K.; MÓNKS, F. J. y PASSOW, A. H. (eds.), 1993, o.c., pp. 669-684.
- GARDNER, H.: *Frames of the mind: The theory of multiple intelligences*, Nueva York, Basic Books, 1983.

- GETZELS: «Creativity and Human Development» en HUSEN, T. y POSTLEHWAITE, T. N. (eds.); *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Nueva York, Pergamon, 1987, pp. 1.093-1.100.
- GOOD Y BROPHY: *Looking in classrooms*, Nueva York, Harper & Row, 1987.
- HELLER, K. A., MÓNKS, F. J. y PASSOW, A. H. (eds.): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*, Oxford/Nueva York, Pergamon, 1993.
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C.: «Alumnos biendotados. Problemática de su identificación», *Lecturas de Pedagogía Diferencial*, 1991, v. IV, (5), pp. 119-131.
- «Alumnos biendotados con rendimientos escolar insatisfactorio», en VARIOS: *Atención educativa a la diversidad*, Universidad Internacional de Andalucía, Jaén, 1995a.
 - «Diagnóstico de los alumnos más dotados», *Revista Española de Pedagogía*, año LIV (205), septiembre-diciembre, 1996b, pp. 425-450.
 - «La diversidad en los proyectos educativos y curriculares: El caso específico de los alumnos biendotados», en PÉREZ JUSTE, R.; CRISTÓBAL MARTÍN, M. y MARTÍNEZ ARNAZ, B. (coord.): *Evaluación de profesores y reformas educativas*, Madrid, UNED, 1996a, pp. 477-503.
 - «Educación diferencial del niño biendotado», LEBRERO BAENA, M. P. (dir.): *Especialización del Profesorado de educación infantil*. Madrid, UNED/MEC, 1993, Módulo 1-2, pp. 931-956.
 - «Modelos de intervención pedagógica con alumnos biendotados». *Revista de Ciencias de la Educación*, 1995b, 162, pp. 215-231.
- KAUFMANN, F. y PARKINSON, M. L.: «Los ámbitos para éxito: Mirando de nuevo la subrealización», en *Ideacción*, 1996, (7), pp. 25-27.
- LUBINSKY, D., BENBOW, C. P. y SANDERS, CH. E.: «Reconceptualizing Gender Differences in Achievement among the Gifted», en HELLER, K.; MÓNKS, F. J. y PASSOW, A. H. (eds.), 1993, o.c., pp. 693-707.
- MAKER, C. J.: «Educación del superdotado: Tendencias significativas» en MORRIS, R. J. y BLAT, B.: *Educación especial. Investigaciones y tendencias*, Buenos Aires, Ed. Médica Panamericana, 1989, pp. 130-158.
- MARLAND, S. P.: *Education of the Gifted and Talented*. Washington DC, Government Printing Office, 1972.
- MILLER, A.: *El drama del niño dotado*. Barcelona, Tusquets, 1992.
- PARKE, B. N.: *Gifted Students in Regular Classrooms*. Massachusetts, Allyn & Bacon, 1989.
- PENDARVIS, E. D., HOWLEY, A. A. y HOWLEY, C. B. (ed.): *The Abilities of Gifted Children*, Nueva Jersey, Prentice-Hall, Inc, 1990.
- RENZULLI, J. S.: *A research Report on the Revolving Door Identification Model: A Case for the Broadened Conception of Giftedness*, Phi Delta Kappa, 1982, 63.
- RENZULLI, J. S. y DELISLE, J. R.: «Gifted persons», en MIZET, H. E. (ed.): *Encyclopedia of Educational Research*, 5 th ed., Londres, The Free Press, 1982, pp. 723-730.
- RIMM, S. B.: «Underachievement and superachievement: Flip Sides of de Same Psychological Coin», en COLANGELLO, N. y DAVIS, G. A. (eds.), 1991, o.c., pp. 328-343.
- SEELEY, K. R.: «Underachieving and handi-capped gifted», en FELDHOUSEN, J., VAN TASSEL-BASKA y SEELEY, K. (eds.): *Excellence in Educating the Gifted*, Denver, Love Publishing, 1989, pp. 29-38.
- «Gifted Students at Risk», en SILVERMAN, L. K. (ed.): *Counseling the Gifted and Talented*, Denver, Love Publishing Company, 1993, pp. 263-275.

- STERNBERG, R.: «Giftiness according to the triarchic Theory of Human Intelligence», en COLLANGELO, N. y DAVIS, G. A., 1991, o.c., pp. 45-54.
- TERMAN, L. M. y ODEN, M. H.: «The gifted child grows up. Twenty five years follow up of a superior group». En *Genetic Studies of Genius*, Vol. 4, Stanford, CA. Stanford University Press, 1947.
- TERRASIER, L. M.: *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*, París, Les Editions, ESF, 1989.
- VANTASSEL-BASKA, J.: «The Disadvantaged Gifted», en FELDUSEN, J., VANTASSEL-BASKA, J. y SEELEY, K.: *Excellence in educating the gifted*. Denver, Love Publishing Company, 1989, pp. 53-70.
- WALLACE, B.: *La educación de los niños más capaces*. Madrid, Aprendizaje/Visor, 1989.
- WHITMORE, J.: *Giftiness, conflict and underachievement*. Boston, Allyn and Bacon, 1980.