

## ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN SUJETOS DE ALTAS CAPACIDADES

*Dr. Jesús Beltrán Llera*

Catedrático y Director del Dto. de Psc. Evolutiva y de la Educación  
Universidad Complutense de Madrid

**RESUMEN:** En este artículo se describen las estrategias de los sujetos superdotados: metacognitivas, cognitivas y de apoyo. Primeramente, exponemos las estrategias metacognitivas: la planificación, la auto-regulación y la evaluación. Estas estrategias permiten a los estudiantes ver los problemas de manera distinta a como los ven el resto de las personas. Comprobar la solución de los problemas y, por último, evaluar la solución que han adoptado.

Las estrategias cognitivas que emplean los estudiantes superdotados son la selección, la organización y la elaboración de los conocimientos. Estas tres estrategias son las condiciones esenciales del aprendizaje significativo. Además de las estrategias metacognitivas y cognitivas, los estudiantes superdotados utilizan habitualmente algunas otras estrategias de apoyo como la concentración, la persistencia y la toma de riesgos. Lo más importante, al hablar de las estrategias de los sujetos superdotados, es que las usan de una manera diferente, flexible y creativa.

**RESUMO:** Neste artigo descríbense as estratexias dos suxeitos superdotados: metacognitivas, cognitivas e de apoio. Primeiramente, expoñemo-las estratexias metacognitivas: a planificación, a auto-regulación e a avaliación. Estas estratexias permiten ós estudantes ve-los problemas de maneira distinta a como os ven o resto das persoas. Comproba-la solución dos problemas e, como derradeiro, avalia-la solución adoptada.

As estratexias cognitivas que empregan os estudantes superdotados son a selección, a organización e a elaboración dos coñecementos. Estas tres estratexias son as condicións esenciais da aprendizaxe significativo. Ademais das estratexias metacognitivas e cognitivas, os estudantes superdotados empregan habitualmente algunha outra estratexia de apoio coma a concentración, a persistencia e a toma de riscos. O máis importante, ó falar das estratexias dos suxeitos superdotados, é que as usan dun xeito diferente, flexible e creativo.

**SUMMARY:** This paper describes the strategies of gifted students: metacognitive, cognitive and support. At first, we are going to explain the megacognitive strategies, that is: planning, self regulation and assessment. These strategies permit students to see problem in a different way from other people, to check problem solving and, finally, to assess the solution proposed.

The cognitive strategies which gifted people employ are the selection, the organization and the elaboration of academic material. These three strategies are essential conditions of significant learning. As well as metacognitive and cognitive strategies, gifted children usually apply some support strategies like concentration, persistence, risk taking and so on. The most important thing to consider about gifted's people strategies is that they use them in a different, flexible and original way.

La educación de los niños de altas capacidades es una tarea de extrema importancia para cualquier país, ya que muchos de ellos llegarán a ser, probablemente, líderes científicos, artísticos o sociales. El olvido de este campo educativo supone, cuando menos, la pérdida de un potencial que a nadie debiera dejar tranquilo. Pero, si este aspecto de la superdotación -el potencial no utilizado por la sociedad- es, de por sí, suficientemente grave, no lo es menos el aspecto personal (Beltrán 1993 c).

Dentro de la consideración personal de la superdotación hay un tema que ocupa hoy gran parte de la atención de los especialistas. Se trata del aprendizaje de los superdotados, dada la alta probabilidad de fracaso de muchos de estos sujetos si no son debidamente atendidos, cuando, en realidad, tienen casi todas las ventajas para conseguir el éxito.

En este trabajo nos vamos a centrar en un aspecto del aprendizaje: las estrategias que los superdotados utilizan para aprender. Estas estrategias explican algunos de sus muchos éxitos en el trabajo intelectual, pero ponen de relieve, asimismo, la necesidad de ofrecer una educación que permita a los superdotados desarrollar plenamente sus grandes habilidades mentales.

En este, como en otros temas, es difícil sustraerse al dilema conocimientos-procesos. Así como al referirse a los alumnos en general ha surgido la polémica de si centrar los objetivos educacionales en los contenidos o en los procesos, de la misma manera, al hablar de los superdotados, se discute si lo que prevalece en ellos es el dominio de contenidos o la habilidad estratégica. Por eso, antes de hacer referencia a las estrategias, conviene que hagamos algún comentario sobre el conocimiento de los sujetos de altas capacidades. De esta forma, iniciamos este trabajo haciendo una revisión del papel que juega el conocimiento en la vida y en el rendimiento de los superdotados, para abordar seguidamente el tema de las estrategias, tanto en su dimensión metacognitiva como en sus dimensiones cognitiva, motivacional y personal.

## Conocimiento

Como señalábamos anteriormente, se ha pensado muchas veces que los expertos destacan, por encima de todo, en el campo estratégico y no tanto en el de los conocimientos. Esta creencia común no viene apoyada por la investigación más reciente. Por el contrario, los estudios avalan la idea de que los expertos en cualquier área o dominio del saber difieren de los principiantes en los muchos conocimientos que tienen dentro de ese campo. (Chi y otros 1982; Glaser, 1984; Beltrán 1994). Incluso en el área de la creatividad se ha demostrado que las verdaderas soluciones creativas sólo surgen en sujetos que tienen profundos conocimientos de la materia. Es difícil que una persona que desconoce un campo pueda hacer aportaciones creativas y valiosas en ese campo, ya que ni siquiera podría juzgar el valor y la originalidad de esas aportaciones. Además, sin tener conocimientos en un campo científico, se corre el peligro de inventar de nuevo la rueda.

En ocasiones, se ha exagerado el papel del conocimiento, en el sentido de que los sujetos expertos o superdotados son seres enciclopédicos cuando, en realidad, su mérito es haber hecho grandes contribuciones dentro de un área, aunque no lo sepan todo de ella.

Skinner, un gran psicólogo, presumía de no ser muy leído o versado en Psicología, ya que, según sus propias confesiones, si leía mucho de la literatura psicológica podía sentirse influido y, sobre todo, podían sentirse amenazadas sus ideas más originales. De esta forma, el conocimiento es un arma de doble filo que si, por una parte, es necesario para ir más allá del campo, por otra, ese conocimiento puede interferir la capacidad personal para ver las cosas de maneras distintas y originales. El costo del conocimiento puede ser la reducción de la flexibilidad mental.

En relación con el conocimiento, los superdotados suelen ser contrariantes, en el sentido de que trabajan en contra de la sabiduría convencional y del conocimiento básico. Es evidente que la tarea creativa exige originalidad. Pero hay una paradoja: Todo científico acepta la idea de Kuhn (1970) sobre la estructura de las revoluciones científicas en el sentido de que las grandes aportaciones científicas vienen más de aquellos que desafían que de aquellos que siguen los paradigmas existentes. Pero, en realidad, pocos científicos tratan de refutar sus teorías, como aconseja Popper, y son muchos más los que tratan de confirmarlas.

Se entiende el papel del conocimiento y del contrarianismo al observar las investigaciones sobre el mercado. Los que lo hacen mejor actúan en sentido contrario al de la mayoría, es decir, van en contra de las tendencias del momento. Pero para ir en contra del mercado, hay que conocer el mercado. Si se compran los artículos que todo el mundo compra, este producto se sobrevalora, porque todos lo quieren. La manera de hacer dinero es comprar un artículo cuando está bajo su precio, y venderlo cuando otros empiezan a comprarlo y, consiguientemente, el precio se va elevando. (Sternberg, 1992). En todos los campos, uno deja de ser creativo si se limita a seguir la corriente. Más bien, se necesita ir en contra de ella. El conocimiento contribuye al desarrollo, mejora el aprendizaje y la solución de problemas, y activa los procesos superiores y complejos del pensamiento.

### **Estrategias metacognitivas**

Las estrategias metacognitivas están relacionadas con el conocimiento que tiene cada persona de sus propios procesos de conocimiento, es el conocimiento del conocimiento. Se distinguen tres grandes categorías metacognitivas: planificación, regulación y evaluación, siguiendo, de alguna manera, el proceso secuencial de realización de cualquier tarea, antes, durante y después de haberla hecho. La idea esencial que se esconde detrás del sentido de las estrategias metacognitivas es que cuando una persona reflexiona (antes, durante y después), en relación con una tarea, la calidad de la ejecución es mayor, en igualdad de condiciones. Hay que distinguir, pues, en cada tarea dos realidades, la ejecución de la tarea y la reflexión sobre la ejecución de la tarea (Beltrán, 1993 a).

Los aspectos de reflexión hacen referencia a la metacognición o a las estrategias metacognitivas. Los aspectos de la ejecución hacen referencia a las estrategias cognitivas. Las estrategias metacognitivas nos permiten reflexionar sobre la naturaleza de la tarea que tenemos que realizar, los objetivos que nos proponemos alcanzar, las estrategias que podemos utilizar para llevarla a cabo, las dificultades que nos pueden salir al paso, es decir, las estrategias metacognitivas nos ayudan a planificar, regular y evaluar la tarea que nos hemos propuesto. Las estrategias cognitivas contribuyen, bajo la supervisión de las estrategias metacognitivas, a realizar la tarea de la mejor manera posible.

Según los especialistas, hay unas relaciones muy estrechas entre metacognición y superdotación ( Borkowski, 1985; Butterfield y Ferretti, 1987; Sternberg y Davidson, 1983; Sternberg, 1986).

Borkowski y Peck (1986) han desarrollado un modelo de eficacia de la inteligencia compuesto de dos sistemas: el sistema arquitectónico o estructural, de nivel inferior, formado por los mecanismos relacionados con el ámbito de la memoria o la velocidad de

procesamiento de la información, y el sistema ejecutivo, de orden superior que contiene estos elementos: conocimientos básicos, uso de estrategias, y metacognición, que guían la solución de la tarea. La relación entre estos dos sistemas es multiplicativa, y hay nexos causales en el desarrollo de estos dos sistemas. Concretamente, los niños de altas capacidades muestran signos de una gran eficiencia perceptual (buena memoria a corto plazo, tiempo de respuesta rápido etc.) a muy corta edad. Los padres, al observar estos signos de eficiencia perceptual responden con actividades desafiantes que les hacen desarrollar un pensamiento reflexivo y unas estrategias sofisticadas. En este sentido, se podría decir que los sistemas estructural y ejecutivo contribuirían a la aparición de la superdotación. Más aún, podríamos afirmar que la eficiencia perceptual - la primera gran señal de la superdotación - llega a ser la causa distal del procesamiento controlado, y la metacognición sería la causa más próxima e inmediata. Por eso la metacognición se ha convertido, para muchos especialistas, en una condición clave y esencial de las conductas superdotadas. Y así lo atestiguan los últimos resultados de la investigación (Rogers, 1986).

Los sujetos superdotados destacan, sobre todo, en la estrategia metacognitiva de la planificación. Planificar es, ante todo, reflexionar, pensar, antes de emprender una acción determinada. El sujeto que planifica pone el pensamiento delante de la acción. Se define así, frente al impulsivo, que pone la acción delante del pensamiento. Los expertos, antes de empezar a resolver un problema piensan lo que saben y lo que no saben, reflexionan sobre los objetivos de la tarea que llevan entre manos, juzgan la calidad y la oportunidad de las estrategias que pueden utilizar para alcanzar el éxito, etc. De acuerdo con los resultados de las investigaciones, se puede afirmar que los expertos destacan en la utilización de la estrategia de la planificación, ya que pasan más tiempo pensando en un problema que resolviendo ese problema.

Dentro de este proceso estratégico de planificación, en el que destacan los expertos, hay dos momentos especialmente importantes que condicionan la eficacia de la estrategia y el resultado global de la tarea iniciada. Se trata de la definición y redefinición de la tarea o del problema.

En relación con la definición de los problemas, los especialistas están de acuerdo en señalar que los superdotados ven los problemas de maneras distintas a como los ven los demás, llegando, por tanto, a soluciones diferentes a las del resto de la población. Aquí radica su originalidad y su creatividad.

Pero, a veces, el problema no tiene una solución aceptable y es necesario redefinirlo. Con esa redefinición se cambia por completo el cuadro general del problema y las posibles pistas de solución. Sternberg (1992) cuenta el caso del mendigo que se acercó a la mesa de la terraza en la que estaban comiendo cuatro profesores universitarios extranjeros en la ciudad de Jaffa. Al acercarse el mendigo, tres de los profesores metieron sus manos en los bolsillos quizás para evitar que les robara, quizás para buscar alguna moneda que ofrecerle. El cuarto profesor se levantó de la mesa para ir al servicio, aprovechando esa situación, o quizás para evitar un enfrentamiento con él. El mendigo demostró ser mucho más inteligente que todos ellos. Con los cuatro pares de manos fuera de la mesa y un profesor camino del baño, el mendigo no tuvo dificultad alguna en apoderarse del plato del ausente y volver a su refugio callejero donde procedió a devorar tan succulenta como inesperada comida.

Los sujetos superdotados son capaces de ver los problemas de manera original, de manera distinta a la del resto de la población. El mendigo que hemos mencionado anteriormente ejemplifica la estrategia de la redefinición. Mientras los profesores univer-

sitarios definieron la situación «mendigo acercándose a la mesa» de manera tradicional, él no. Evidentemente, su plan original dependía de la interpretación tradicional, por parte de los profesores, del viejo problema de qué hacer cuando un mendigo se acerca, y necesitaba también que las manos de los profesores estuvieran fuera de la mesa para apoderarse de la comida. Con todos estos datos, él supo redefinir el problema saliéndose de lo convencional y consiguiendo mucho más de lo que en principio se podía esperar si se hubiera seguido el guión tradicional al pie de la letra.

La capacidad de redefinir los problemas de manera novedosa y original se traduce en obras creativas. Si repasamos la historia de la ciencia y, en particular, la historia de la psicología, podremos observar cómo las aportaciones de las grandes figuras han consistido en reconceptualizar o redefinir los grandes paradigmas existentes en ese momento de manera que condujeran a la aparición de nuevos paradigmas que luego seguían los demás.

Sin embargo, también es verdad que ninguno de ellos partió de cero. Como decía Newton, hacemos nuestras contribuciones creativas subidos a los hombros de los gigantes. Aunque todas esas personalidades creativas centraron su atención en ideas y hechos importantes y demostraron que se podían interpretar de una manera distinta a la convencional, no se preocuparon de resolver el problema, sino de redefinirlo. Así ha ocurrido igualmente en otras áreas con figuras y genios como Newton, Mozart o Picasso.

Desde el punto de vista de la educación, convendría tener en cuenta que si lo importante es reflexionar, pensar y redefinir el problema, habría que incorporar esta conducta al repertorio escolar, dejando tiempo a los estudiantes para que piensen algún tiempo, antes de empujarles directamente a resolver. Las escuelas hoy están entrenando a los estudiantes a ser pensadores relámpagos, dificultando el proceso de reflexión. Los profesores, por lo general, conceden, de media, un minuto de tiempo para que los alumnos respondan a sus preguntas. Ahora bien, se sabe que los superdotados tienen un «tempo» característico que les permite elaborar la información, sumidos en sus pensamientos reflexivos. Es ese tempo el que les permite actuar luego con éxito. Ahora bien, cuando se les reduce el tiempo de reflexión, los superdotados actúan como todos los demás, convencionalmente, y sus respuestas carecen de valor.

Los superdotados también destacan por su capacidad de controlar sus propios pensamientos. Sheppard (1992) encontró que los niños de altas capacidades de 10-12 años eran más conscientes y capaces de activar la auto-regulación de su pensamiento, mientras se enfrentaban a una actividad desafiante. Coleman y Shore (1991) encontraron igualmente evaluaciones más correctas de sus propios procesos de pensamiento, por parte de sujetos de altas capacidades.

## **Estrategias cognitivas**

Dentro de las estrategias cognitivas que los sujetos de altas capacidades utilizan, destacamos, de manera especial, estas tres: la selección, la organización y la elaboración.

### **1.- Selección**

La estrategia de selección implica el descubrimiento de la información potencialmente relevante para comprender un pasaje o resolver un problema. Dado que el lenguaje es, por lo general, redundante, interesa mucho separar, dentro de grandes masas de

información, lo relevante de lo irrelevante, el grano de la paja, lo sustancial de lo accidental. Las personas que tienen alguna dificultad en realizar esta operación mental pueden ver comprometido su esfuerzo de comprensión significativa.

La estrategia de selección interviene prácticamente en todos los órdenes de la vida: escolar, social, política o económica. Un curioso experimento de Sternberg y Smith (1985) sobre las habilidades de la inteligencia práctica ha demostrado la necesidad de separar los indicadores verdaderos y los indicadores falsos. En este experimento se mostraba a los sujetos una serie de fotografías de parejas heterosexuales, la mitad de las cuales eran parejas heterosexuales reales, y la otra mitad eran parejas de personas que no se conocían y a las que se les había pedido que posaran como si mantuvieran una relación romántica. La tarea de los sujetos en el experimento era averiguar qué parejas eran reales y qué parejas eran falsas. Ahora bien, para llevar a cabo esta predicción, los sujetos debían descubrir una serie de indicadores relevantes como la inclinación del cuerpo, la dirección de la mirada, el grado de relajación corporal y, especialmente, de las manos, etc., prescindiendo de otros indicadores que podían resultar pistas falsas para la solución de la tarea.

Los superdotados destacan notablemente por la facilidad con que utilizan esta estrategia de selección. Muchos de los grandes descubrimientos tienen su explicación en la acertada utilización de la codificación selectiva, lo que les ha permitido descubrir, en medio de la masa de información, el dato revelador que daba sentido a la hipótesis o la hacía girar de forma revolucionaria.

El descubrimiento de la penicilina es un caso paradigmático de la potencia que encierra la estrategia selectiva. Fleming descubrió un día que un hongo había destruido las bacterias que estaba cultivando con gran paciencia. Y en lugar de interpretar la situación como de fracaso, seleccionando el dato de «tarea investigadora interrumpida», la interpretó como de éxito, seleccionando el dato relevante de «capacidad del hongo para destruir la bacteria» y, por tanto, de curar las infecciones producidas por ella.

En otro sentido, Arquímedes descubrió la fórmula para determinar el volumen de un objeto irregular al advertir el desplazamiento del agua cuando entraba en el baño. De la misma forma, Rembrandt cambió el sentido del arte de la pintura, al centrarse en la luz, como Rubens en la sensualidad de los cuerpos femeninos, o Picasso en la percepción artística de las formas.

Los superdotados son, por lo general, independientes de campo, por lo cual pueden abarcar todo el input informativo del ambiente y seguir centrados en la tarea que llevan entre manos. Tienen la capacidad suficiente para separar lo relevante de lo que no lo es y, de esta forma, comprender la situación o resolver el problema. Los sujetos dependientes de campo, en cambio, se ven atrapados por el mareo global de la realidad y no son capaces de analizar los datos esenciales para resolver la tarea que están realizando.

## 2.- Organización

La organización consiste en establecer relaciones entre los datos de la información. Es evidente que para comprender un pasaje, resolver un problema o una tarea de la vida, no basta con seleccionar los datos relevantes. Además de seleccionar esos datos, hace falta ponerlos en orden y, sobre todo, en un determinado orden. Muchos estudiantes tienen dificultades en relacionar u ordenar los datos, o establecen una ordenación absolutamente

superficial. Los expertos, los sujetos superdotados, son capaces de relacionar, o poner juntos, hechos o ideas aparentemente lejanas que otras personas serían incapaces de relacionar.

De la misma forma que la estrategia de selección, la estrategia de organización es de vital importancia para la vida. Un buen médico debe saber poner orden dentro del conjunto de síntomas que puede presentarle el enfermo. O el abogado debe poder combinar una serie, a veces inconexa, de hechos para construir un caso coherente que defienda con eficacia a su cliente.

Uno de los hechos más llamativos en los que se ha puesto de relieve la estrategia de organización es la formulación, por parte de Darwin, de la teoría de la evolución, acertando a poner juntas piezas de información que había observado durante su estancia en las Islas Galápagos.

### 3.- Elaboración

La estrategia de elaboración consiste en relacionar los conocimientos nuevos con los conocimientos previos del sujeto. De esta manera, la información nueva entra en contacto con la información que ya posee el sujeto, integrándose en ésta de forma significativa. Los malos estudiantes no aciertan a relacionar uno y otro tipo de información, manteniéndolos separados en forma de compartimentos estancos, con lo que el aprendizaje acaba siendo mecánico o memorístico. Los buenos estudiantes establecen relaciones significativas entre el conocimiento nuevo y el conocimiento previo, integrándolos en unidades superiores de sentido. Lo característico de los sujetos superdotados es que establecen relaciones novedosas, originales, a las que no llegan los demás. Los superdotados son especialmente fuertes en el campo de las analogías. Su capacidad de establecer relaciones no parece tener límites. Alguien los ha llamado «héroes de la distancia», ya que son capaces de establecer las relaciones más lejanas o insospechadas entre los conocimientos que reciben y los que ya tenían, llegando así a prefigurar la verdadera unidad de la ciencia que sólo artificialmente tolera su división en áreas y campos diferentes.

Esta estrategia de elaboración es la que ha marcado el punto crítico en la mayor parte de los cambios de paradigma dentro del campo científico. Por ejemplo, los modelos psicológicos centrados en el sistema telefónico, hidráulico o del computador revelan sucesivos progresos en la interpretación de los procesos psicológicos que han ido cambiando a medida que cambiaban las analogías correspondientes, sugeridas por autoridades consolidadas en el campo. Ninguno de estos modelos es perfecto, ya que las analogías sólo son aproximaciones imprecisas por su propia naturaleza, con la idea de facilitar la comprensión, y no de ofrecer una comprensión completa a través del modelo análogo.

En la vida real todos necesitamos utilizar la estrategia de elaboración, especialmente dentro de las actividades profesionales. Por ejemplo, el psicoterapeuta utiliza la elaboración cuando relaciona el cuadro de síntomas del paciente que tiene ahora en su despacho con el cuadro del paciente anterior. El detective puede resolver mejor el crimen que está investigando si recuerda algunas claves de otro o de otros crímenes que resolvió en ocasiones anteriores. Algunas propuestas instruccionales de Bransford (1990), en forma de enseñanza anclada están inspirados, de alguna manera, en las aventuras de Sherlock Holmes que, entre otras cosas, resulta ser un modelo admirable de detective y, como tal, practica con éxito el proceso de elaboración.

## Estilo de aprendizaje

El conjunto de estrategias cognitivas que una persona tiende a utilizar en la realización de las actividades académicas, y la forma habitual de aplicarlas en cada momento, marca el estilo intelectual de esa persona. El estilo no es una capacidad en sí mismo, sino una forma de organizar las propias capacidades. Por ejemplo, la capacidad para redefinir un problema es un asunto de estrategia cognitiva, pero el deseo y, sobre todo, la tendencia a redefinir los problemas o, por el contrario, a resolverlos directamente, es un asunto de estilo. ¿Cuál es el estilo de las personas con altas capacidades?

Los sujetos de altas capacidades no sólo utilizan estrategias, sino que son capaces de generarlas espontáneamente y, lo que es más importante aún, una vez dominadas, las transfieren a áreas distintas a las originales (Scruggs y Mastropieri, 1985)

Sternberg (1990) ha presentado una teoría de los estilos intelectuales, basada en una idea del auto-gobierno mental. La idea básica es que la gente utiliza sus procesos intelectuales para gobernarse a sí mismos. Los principios por los cuales gobiernan sus pensamientos son análogos a los principios por los cuales los gobiernos dirigen a sus colectividades.

Ahora bien, las funciones de los gobiernos son tres: legislativa, judicial y ejecutiva. La función legislativa está relacionada con la formulación de leyes, la ejecutiva con la ejecución de las leyes, y la judicial con la evaluación de las leyes y su seguimiento.

La función intelectual legislativa implica creación, formulación y planificación de ideas, estrategias y productos. Los legislativos prefieren crear sus propias leyes, disfrutan haciendo cosas a su manera, y prefieren problemas no estructurados. Los ejecutivos prefieren seguir los cánones y normas tradicionales que otros han marcado previamente, disfrutan haciendo cosas como las hacen los demás y prefieren problemas estructurados. Los judiciales prefieren juzgar, relacionar, criticar y evaluar lo que otros hacen.

En general, los superdotados prefieren el estilo legislativo, es decir, son creativos, independientes, originales, contrariantes. Es verdad que nadie sigue exclusivamente un estilo u otro y, en alguna medida, el estilo que sigue cada persona es situacional. Pero los superdotados buscan ocasiones que les permitan utilizar su estilo legislativo preferido.

Conviene tener en cuenta que un estilo legislativo no garantiza un procesamiento de información creativo excelente y viceversa. A alguien le puede gustar crear, pero, a lo mejor, no tiene las habilidades para hacer de sus tareas creaciones importantes y valiosas. Alguien puede tener esas habilidades, pero no disfruta creando. Una tercera persona puede tener ambas cosas, las habilidades y el estímulo, pero no suficiente conocimiento en el área. La creatividad representa una confluencia de los elementos del modelo. Sin, al menos, alguna medida de cada elemento, es difícil ser creativo.

Además de las funciones, hay que tener en cuenta los niveles de procesamiento que pueden ser globales o parciales. Los superdotados son legislativos globales, es decir, procesan la información de forma global, sin dejarse llevar de los detalles que les podrían hacer perder la visión general de la realidad. En este caso, los árboles no les impide ver el bosque.

Aunque los superdotados son legislativos y globales, la escuela sigue reforzando el estilo ejecutivo, ya que los profesores dicen y ordenan lo que hay que hacer y cómo hacerlo. De esta forma, a quien se refuerza es a los sujetos ejecutivos. Por otra



parte, el nivel de trabajo suele ser más parcial que global. Así, los programas de aceleración para superdotados son los mismos que los convencionales, tienden a lo parcial y elemental; la única diferencia es la velocidad. Los programas de enriquecimiento, en cambio, favorecen más al legislativo y global, permitiendo a los estudiantes diseñar e implementar sus propios proyectos, con una mínima supervisión del profesor. Este sería el modelo a seguir.

### **Estrategias de personalidad**

Hay una serie de aspectos de la personalidad que juegan un papel importante como complemento del funcionamiento cognitivo. En algunos casos, estos rasgos de personalidad son tan importantes como los cognitivos, porque juegan un papel disposicional, de manera que si estas condiciones no están presentes en una persona, de nada valen las capacidades o estrategias cognitivas, simplemente porque no se ponen en marcha. De esta forma, lo disposicional puede ser definitivo ante lo aptitudinal (Beltrán, 1993b).

### **Tolerancia a la ambigüedad**

Uno de los rasgos personales más característicos de los superdotados es la tolerancia a la ambigüedad. Cuando uno está tratando de encontrar una solución creativa a un problema, la solución no siempre llega cuando uno la busca. Se necesita, a veces, un cierto periodo de incubación, dejando que las ideas vayan trabajando adecuadamente. Pero este periodo de incubación puede producir un cierto disgusto, y más si se prolonga. El sujeto puede llegar a pensar que la idea no llega a tiempo, o que no va ser del todo correcta, y comienza a sentir la presión de la urgencia. En estas condiciones, es posible que la primera idea que llega pueda aparecer como satisfactoria, aunque no sea buena. El sujeto debe ser capaz de superar ese primer atisbo, debe saber tolerar la ambigüedad.

Es bueno tener en cuenta que tolerar la ambigüedad supone no aceptar el primer impulso como el adecuado, o la primera idea de un libro como la definitiva, o la primera solución al problema como la solución correcta. Hay que aprender a esperar hasta que uno esté seguro de que la idea que ha surgido es la mejor posible en las condiciones presentes, la mejor idea de la que uno es capaz.

### **Capacidad de arriesgarse**

Una moderada capacidad de asumir riesgos viene ligada, según McClelland, (1955) a una alta motivación de éxito. Para hacer un trabajo creativo, un sujeto debe aceptar algunos riesgos, aunque sólo sea porque la creatividad, por su propia naturaleza, debe ir contra lo convencional.

Pero lo que ocurre es que los niños no siempre desean asumir riesgos. Phillips (1984) ha descubierto que los superdotados, sobre todo las chicas, rehúyen frecuentemente los riesgos. Dweck (1983) sugiere que los niños que creen que la inteligencia es una entidad,

un rasgo estable con el que uno nace, y que se manifiesta en la ejecución, rehúyen los riesgos porque creen que la ejecución mala se interpreta como un fracaso. Ahora bien, como la escuela da tanto valor a las notas, no es extraño que los niños rechacen la posibilidad de asumir riesgos, por miedo al fracaso. Lo malo de este sistema es que los niños pueden sentirse desanimados a asumir riesgos, a lanzarse a la aventura del conocimiento, por temor al fracaso, aunque sean capaces y tengan conciencia de esa capacidad.

Sin embargo, lo mismo que los niños superdotados pueden ver las posibilidades también, en la misma medida, pueden ver los problemas potenciales, al realizar sus tareas. Esta es la razón por la que algunos niños de altas capacidades no quieren tomar riesgos. Parece que la causa está relacionada con problemas de auto-concepto (gran parte de los problemas de auto-concepto es exógena, pero la mayor parte es endógena).

La evitación de riesgos toma la forma de sub-rendimiento (Whitmore, 1980; Pérez, 1994) ) o también de indecisión, considerando numerosas alternativas y resultados hasta dificultar el proceso de elección. También disminuye la toma de riesgos cuando el sujeto no tiene éxito, especialmente en el paso de la enseñanza media a la Universidad.

### Concentración

La concentración sostenida es esencial para que el aprendizaje pueda tener lugar. Los sujetos superdotados, en general, pueden concentrarse en la tarea con éxito, mientras muchos sujetos, incluyendo algunos superdotados que fracasan, no pueden concentrarse (Whitmore 1980). Como la concentración afecta a la realización de otros procesos cognitivos, la falta de concentración repercute en la calidad del procesamiento y resulta ser una de las causas principales del fracaso académico.

La concentración es una manifestación del auto-control que supera los inconvenientes que surgen de las condiciones ambientales y sobre todo, de las disposiciones anímicas negativas para la realización de una tarea.

### Voluntad de crecimiento

Los adultos y los niños resultan ocasionalmente reforzados por haber producido una idea creativa, o por haber llevado a cabo con éxito una tarea. Una vez que el sujeto se siente reforzado, se instala dentro de él un cierto proceso de inercia que le lleva a rehuir el riesgo de probar de nuevo otra idea, o de llevarla a la práctica, por temor a no repetir el éxito anterior conseguido. Se trata de una especie de vivencia de la ley de regresión, en el sentido de que una vez alcanzado el éxito con una idea, un libro, un cuadro... hay menos probabilidades de que el éxito se repita. La consecuencia inmediata es que uno puede cansarse en el instante conseguido. Ésta es la razón por la que en la vida de mucha gente famosa sólo ha habido una gran idea.

Los niños y los adultos que aman la creatividad por sí misma, y no por las consecuencias externas o por los premios que ella puede comportar, no se sienten satisfechos con esa idea, sino que desean tener otras también. Por eso desean también crecer, desarrollarse, e incluso reconocer que sus viejas ideas son incompletas e incorrectas.

## Auto-estima

Todos necesitamos algún grado de auto-estima. Los sujetos superdotados también. Ellos necesitan creer en sí mismos y, en alguna medida, en sus propias ideas. Esto no implica que ellos piensen que sus ideas sean correctas o inmutables. Más bien creen que sus ideas son dignas de ser expresadas y escuchadas.

Hay un consenso general entre los investigadores en que el sub-rendimiento académico en los niños superdotados está fuertemente vinculado con un auto-concepto y una auto-estima bajos (Whitmore, 1980). Se ha comprobado que muchos de estos niños, desde los primeros años escolares, han adquirido una percepción de ellos mismos como de «diferentes», y que esta percepción va unida, en la mente del niño, a una auto-imagen extremadamente negativa.

Con todo, los estudios del auto-concepto y de la auto-estima de los niños de altas capacidades arrojan resultados contradictorios. Algunos han sugerido que los niños superdotados tienen niveles de auto-estima más altos que el resto de los niños (Karnes y Wherry, 1981), mientras que otros no han encontrado esa superioridad (Bracken, 1980). La importancia de una buena auto-estima para el rendimiento está, sin embargo, fuera de toda duda. De ahí la importancia de crear las condiciones adecuadas para que la imagen de los superdotados no resulte distorsionada y debilite así el despliegue de sus enormes potenciales (Gross, 1993).

## Locus interno de control

Los estudiantes exitosos piensan que ellos son los responsables de lo que realizan. Toman la responsabilidad del éxito y del fracaso, y no atribuyen éstos a la suerte ni a otras personas. Esta actitud es crucial para el aprendizaje. Los estudiantes que fracasan no aceptan, en cambio, la responsabilidad de sus resultados y culpan a otros de ellos, es decir, tienen un locus externo de control. Esta falta de responsabilidad influye en muchas áreas de aprendizaje desde el interés a la motivación y a la perseverancia. De esta forma, desarrollan un sentido de indefensión o de "todo va contra mí", (Whitmore 1980).

Como el locus de control es más una actitud o rasgo que una habilidad, la mejora vendrá como resultado de la acción de los profesores o padres al interactuar con los alumnos, más que de otras fuentes o actividades específicas. El ánimo y el feedback informativo son importantes. Pero no es bueno dar demasiada ayuda. Para desarrollar un locus interno, los sujetos deben tener ocasiones de asumir riesgos, tomar decisiones y elegir entre alternativas.

## Estrategias de apoyo

La motivación es un elemento esencial de los superdotados, como han señalado abundantemente Renzulli (1986) y Feldhusen (1986).

La motivación, como constructo psicológico, hace referencia a la activación, dirección y mantenimiento de la conducta en presencia de los obstáculos hasta satisfacer la necesidad. Después de considerar la característica de la persistencia, y de la autoeficacia, destacamos cuatro clases típicas de motivación.

## Persistencia

La gente creativa, casi siempre encuentra obstáculos para el despliegue de su creatividad. Lo peor es cuando los obstáculos o dificultades vienen del profesor o de los padres. La biografía de los grandes hombres los presenta frecuentemente enfrentados a numerosos obstáculos en su carrera, obstáculos que, a veces, parecen insuperables. Pero el individuo que está determinado a ser creativo, encuentra maneras de rodear esos obstáculos, aunque no necesariamente de manera correcta.

Los superdotados se caracterizan por su resistencia a las dificultades que encuentran en el camino, es decir, por su persistencia (Clark, 1986), enfrentándose a la perspectiva del fracaso y del éxito. En este sentido, sería bueno que la escuela enseñara, desde el principio, que la persistencia es imprescindible en la realización de cualquier tarea, pero que la persistencia implica, ante todo, comprender que las cosas llevan su tiempo.

A pesar de que la persistencia es una característica generalizada entre los superdotados, conviene tener en cuenta que los superdotados pueden sentirse muy afectados por la depresión, debilitando así las ventajas de la persistencia. El interés de estos datos estriba en que la depresión tiene efectos más poderosos, respecto a la persistencia en la tarea, que en los sujetos no superdotados.

Las explicaciones que se dan de este fenómeno son de naturaleza bien distinta. En primer lugar, las presiones que acompañan permanentemente al sujeto superdotado, por el mero hecho de serlo, forman una especie de umbral de stress, más allá del cual cualquier depresión tendría un impacto mayor que en el no superdotado. Los superdotados se quejan frecuentemente de que ellos se ven siempre obligados a hacerlo mejor que los otros, y este sentimiento de tensión se mantiene aun cuando tengan resultados brillantes.

Otra explicación vendría desde la misma estructura de los programas especiales académicos elaborados para los superdotados, al ofrecer siempre niveles altos de meta que suponen el funcionamiento a tope de los diferentes procesos mentales. También puede influir la conciencia repetida de éxito -el efecto cielo- que no permite prácticamente superar ya más barreras y no les deja experimentar de nuevo una sensación de mejora.

Webb (1993) habla de una depresión existencial característica de los superdotados. El intenso idealismo -y los múltiples intereses de los niños superdotados- no es compartido por otros niños de su edad. Este descubrimiento es lo que empuja a muchos niños superdotados a gastar grandes cantidades de tiempo y energía personal en buscar significado a su propia vida. El valor del trabajo, el ansia inagotable de satisfacción, el sentido de las creencias: la libertad, la independencia, y la justicia como valores de la humanidad, suelen preocupar a los niños superdotados. La idea de que el espacio y el tiempo limitan el desarrollo de su potencial (no se puede hacer todo lo que uno quisiera porque no hay tiempo ni espacio), se combinan con la constatación de la limitación de sus esfuerzos personales. El resultado es que el niño superdotado se siente molesto con su destino, y al activarse un agudo sentido del significado del valor de la vida surge una fuerte depresión existencial.

Este fenómeno es todavía más probable si el estudiante está atravesando una etapa de carácter dualista, es decir, cuando se percibe el mundo en términos absolutos de blanco y negro, verdad y error, bien y mal, y se canalizan las energías en la persecución de esos absolutos.

### **Auto-eficacia**

Bandura (1977) ha señalado que las expectativas de la eficacia o competencia personal están basadas en cuatro fuentes principales de información: los éxitos de la ejecución, la experiencia vicaria, la persuasión verbal y la activación emocional. Los éxitos de la ejecución representan la base más fuerte de la auto-eficacia porque están basados en experiencias personales de dominio. Los éxitos repetidos aumentan la auto-eficacia, mientras los fracasos repetidos la rebajan.

Por lo general, los resultados ofrecen un perfil claro de los superdotados con un alto sentido de la autoeficacia, especialmente por la vivencia repetida de sus éxitos académicos (Winne, 1982). Sin embargo, algunos estudios ofrecen resultados un tanto sorprendentes (Greshan y Evans, 1988), al no encontrar diferencias significativas entre sujetos superdotados y no superdotados, lo que pone de relieve la diferencia entre elementos cognitivos y no cognitivos en la superdotación y, quizás en este caso, la posible influencia de un autoconcepto excesivamente bajo. En estas situaciones, programas de intervención basados en los éxitos escolares y refuerzos directos suelen ofrecer mejoras sustanciales.

### **Motivación intrínseca**

La motivación intrínseca implica la preferencia de algo por su propio motivo y por el disfrute que ofrece al sujeto, más que por motivo de refuerzos extrínsecos.

Amabile (1983) ha descubierto que este es un rasgo de los individuos creativos y superdotados. Es difícil hacer una gran contribución en cualquier área científica o cultural, si no se disfruta de lo que uno está haciendo. La sociedad parece no querer reconocer esto. Los premios extrínsecos corren el riesgo de rebajar la motivación intrínseca. La identificación de un niño como superdotado, y la colocación de un niño en un programa especial, es un ejemplo de premio extrínseco. Los padres y los hijos están tan interesados en la selección para participar en los programas de superdotados que pueden perder fácilmente la idea de la dignidad del programa en sí mismo. La selección, más que la ejecución, puede llegar a ser un refuerzo para la gente. Y los niños no colocados en el programa pueden pensar que son indeseables o, al menos, no superdotados, con el peligro de que la profecía se cumpla automáticamente.

### **Motivación de competencia**

El deseo de lograr competencia no necesita estar generalizado. Al contrario, puede estar situado en un simple dominio o área de trabajo. Pero este hecho plantea un problema para los llamados tests de motivación. El alto nivel de motivación de los superdotados puede centrarse sólo en un área limitada. Sin un deseo de ser muy bueno, o de ser el mejor, es difícil alcanzar la clase de éxito que se necesita para llegar a ser superdotado.

Algunos estudios han puesto de relieve que un fuerte sentido de ambición en la vida tiende a ser muy beneficioso para el éxito personal y, sobre todo, para el ajuste psicosocial de los adolescentes, especialmente para los superdotados. La explicación es que este

sentido de ambición obliga a los superdotados a establecer una fuerte dirección y control en sus vidas, lo que justifica y da sentido al esfuerzo extra demandado por las actividades y programas especiales que siguen.

### **Motivación de logro**

Mientras la motivación de competencia se refiere al deseo propio de ser bueno en algo, la motivación de logro hace referencia a hacer algo en dicha área, lográndolo en el área en la que uno se esfuerza por ser competente. La motivación de logro es uno de los grandes determinantes del éxito, tanto en contextos escolares como en contextos económicos o empresariales. Los sujetos de altas capacidades tienen una alta motivación de éxito que supera la tendencia negativa de miedo al fracaso. Esto explica que se atrevan a asumir riesgos que potencialmente encierran, a veces, altas probabilidades de no alcanzar con éxito los objetivos propuestos.

Las experiencias repetidas de éxito de los superdotados alimentan su motivación de logro. Ahora bien, para que la fuerte tendencia al éxito no produzca niveles excesivamente altos de ansiedad, conviene graduar bien los objetivos de las tareas y de los riesgos a asumir, ser comprensivos con ellos cuando no se alcanzan los toques máximos y, sobre todo, ofrecer explicaciones adecuadas de los resultados para que las atribuciones correspondientes se mantengan siempre dentro de la línea deseada.

### **Deseo de novedad**

Los superdotados no están satisfechos con la manera en que están las cosas, y sobre todo, con el aburrimiento. No quieren que los estímulos nuevos vengan a ellos: ellos buscan estímulos nuevos. En realidad, son modeladores del ambiente, y crean sus propias novedades.

Teniendo en cuenta esta característica de los superdotados, una enseñanza excesivamente directiva, unilateral, y ejecutiva puede ir en contra del estilo legislativo, creativo, y original que caracteriza a estos sujetos. Se les debe ofrecer, pues, una enseñanza abierta, flexible de manera que puedan elegir aquello que se ajusta mejor a sus condiciones intelectuales y personales.

Este deseo de novedad exige, por otra parte, sistemas adecuados de evaluación que permitan apreciar y valorar objetivamente la naturaleza de los productos conseguidos. Estos sistemas no sólo permitirán reforzar la novedad de los enfoques, sino que servirán de guía para sucesivos compromisos.

Junto al deseo de novedad, suele darse también el de complejidad. Barron (1958) comprobó que los adultos creativos con éxito en profesiones como la arquitectura y el arte mostraban una clara preferencia por la complejidad en sus trabajos y composiciones. Eran, asimismo, más tolerantes de la ambigüedad.

Shore (1993) ha señalado que los estudiantes de matemáticas orientados al significado, más que a la solución de problemas, preferían problemas más complejos y

exigentes. En algunos casos (Bowen, 1992), los superdotados sugerían cambios que aumentaban la complejidad y el desafío, en un juego de ordenador.

Los superdotados parecen estar a gusto en ambientes ricos y activos en los cuales no conocen todas las respuestas, y donde las respuestas concretas a las preguntas no son el objetivo principal. De hecho, como señala Shore (1993), cuando las tareas no eran suficientemente complejas, los superdotados que trataban de resolver el problema de la torre de Hanoi introducían ellos mismos alguna complejidad. A lo largo del juego, ellos elaboraban el contexto de la historia o hacían sugerencias de manera que la tarea resultase más compleja y difícil, incluso antes de descubrir y dominar la estrategia.

### **Resumen**

La investigación de las estrategias pone de relieve que los superdotados, además de conocimientos, poseen estrategias con las que generan nuevos conocimientos. Dentro de las estrategias, hemos destacado su capacidad para planificar y, en especial, para definir y redefinir los problemas. También son expertos en la selección, organización, y elaboración de los datos informativos. Sin embargo, las estrategias cognitivas o metacognitivas no garantizan, por sí mismas, un buen aprendizaje, sino que deben ir acompañadas de otras estrategias de personalidad y de apoyo como la concentración, la persistencia y el interés.

## REFERENCIAS

- AMABILE, J. M. (1983); *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.
- BANDURA, A. (1977); *Self-efficacy*. Psychological Bulletin, 84, 191-215
- BARRON, F. (1958); *The psychology of imagination*. Scientific American, 188, 150-166
- BELTRAN, J. A. (1993 a); *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis
- BELTRAN, J. A. (1993b); *Estrategia, disposición y autonomía*. En J. A. Beltrán, V. Bermejo, M. D. Prieto y D. Vence: *Intervención psicopedagógica*. Madrid, Pirámide.
- BELTRAN, J. A. (1993c); Presentación. En L. F. Pérez: *10 palabras clave en superdotados*. Estella: Verbo Divino.
- BELTRAN, J. A. (1994); *Conocimiento, pensamiento e interacción social*. En C. Genovard, J. A. Beltrán y F. Rivas: *Psicología de la Educación. Vol. III*. Madrid: Síntesis.
- BELTRAN, J. A. Y PEREZ, L. F. (1993); Identificación. En L. F. Pérez: *10 palabras clave en superdotados*. Estella: Verbo Divino.
- BORKOWSKI, J. G. (1985); *Signs of intelligence: strategy generalization and metacognition*. En D. Yussen: *the growth of reflection in children*. Orlando: Academic Press.
- BORKOWSKI, J. G. Y PECK, V. A. (1986); *Causes and consequences of metamemory in children*. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson : *Conceptions of giftedness*. N.York: Cambridge University Press.
- BOWEN, S. (1992); *Do gifted children use computers differently?* Gifted Education International, 8, 151-154
- BRACKEN, B. A. (1980); *Comparison of self-attitudes of gifted children and children in a non-gifted normative group*. Psychological Reports, 47,715-718
- BRANSFORD, Y OTROS (1990); *Teaching thinking and content knowledge toward an integrated approach*. En B.F. Jones y L. Idol: *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. Hillsdale: Erlbaum
- BUTTERFIELD, E. C. Y FERRETTI, R. S. (1987); *Toward a theoretical interpretation of cognitive hypotheses about intellectual differences among children*. En J.G. Borkowski y J. G. Day: *Cognition in special children*. Norwood, N. J.: Ablex.
- COLEMAN, E. B. Y SHORE, B. M. (1991); *Problem-solving processes of high and average performers in physics*. Journal for the Education of the Gifted, 14, 366-379.
- CHI, M. T. H. Y OTROS (1982); *Expertise in problem solving*. En R. J. Sternberg: *Advances in the psychology of intelligence*. Hillsdale: Erlbaum.
- DWECK, C. S. Y ELLIOT, E. S. (1983); *Achievement motivation*. En P.M. Mussen y E. M. Hetherington: *Handbook of child psychology*. N. York: Wiley



- E. Davidson: *Conceptions of giftedness*. N. York: Cambridge University Press.
- GLASER, R. (1984); *Education and thinking: The role of knowledge*. American Psychologist, 2, 93-104
- GRESHAN, F. M Y OTROS (1988); *Self-efficacy differences among mildly handicapped, gifted and non-handicapped students*. The Journal of special education, 22, 231-240
- GROSS, M. U. M. (1993); *Exceptionally gifted children*. N.York, Routledge.
- KARNES, F. A Y WHERRY, G. N. (1981); *Self-concepts of gifted students as measured by the Piers-Harris children sel-concept scale*. Psychological reports, 49, 903-906
- KUHN, J. (1970); *The structure of scientific revolutions*. Chicago, University of Chicago Press
- McCLELLAND, D. C. (1955); *Some special consequences of achievement-motivation*. En M.R. Jones: *Nebraska Symposium on motivation*. Lincoln, University of Nebraska Press.
- PEREZ, L.F (1994). *El fracaso escolar en alumnos de altas capacidades*. En Y. Benito: *Intervención e investigación educativas en alumnos superdotados*. Salamanca, Amarú.
- PHILLIPS, D. A. (1984); *The illusion of incompetence among academically competent children*. Child Development, 55, 2000-2016
- RENZULLI, J. S. (1986); *The three ring conception of giftedness*. En R.S. Sternberg y J.E. Davidson: *Conceptions of giftedness*. N.York: Cambridge University Press
- ROGERS, K. (1986); *Do the gifted think and learn differently?*. Journal For The Education Of The Gifted, 10,17-39.
- ROMAN, J. M. (1994); *Procesos cognitivos y estrategias de aprendizaje de superdotados*. En Y. Benito: *Intervención e investigación educativas en alumnos superdotados*. Salamanca, Amarú.
- SCRUGGS, T. E. Y MASTROPIERI, M. A. (1984); *How gifted students learn: implications from recent research*. Roeper Review,6, 183-185
- SHORE, B. M. Y KANEVSKY, L. S. (1993); *Thinking processes: being and becoming gifted*. En K.A. Heller y otros: *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. N.York: Pergamon.
- STERNBERG, R. J. (1986); *A triarchic theory of intellectual giftedness*. En R.J. Sternberg y J. E. Davidson: *Conceptions of giftedness*. N. York: Cambridge University Press.
- STERNBERG, R. J. (1990); *Intellectual styles*. En K. Clark y M. B. Clark: *Measures of leadership*. West Orange: LLA.
- STERNBERG, R. J. Y J. E. DAVIDSON (1983); *Insight in the gifted*. Educational Psychologist, 18,51-57.

STERNBERG, R. J. y SMITH, C. (1985); *Social intelligence and decoding skills in non-verbal communication*. *Social Cognition*, 2, 168-192.

STERNBERG, R. J. Y LUBART, T. J. (1992); *Creative giftedness in children*. En P. Klein y A. Tannenbaum: *to be young and gifted*. Norwood: Ablex.

WEBB, J. T. (1993); *Nurturing socio-emotional development of gifted children*. En K. A. Heller y otros: *International Handbook of Research and development of giftedness and talent*. N. York. Pergamon.

WHITMORE, J. M. (1980); *Giftedness, conflict and underachievement*. Boston: Allyn and Bacon.

WINNE, P. H. Y OTROS (1992); *comparability of self-concept among learning disabled, normal and gifted students*. *Journal of Learning disabilities*, 15, 470-475.