

6

HACIA UN MODELO SOCIOCULTURAL EXPLICATIVO DEL ALTO RENDIMIENTO Y LA ALTA CAPACIDAD: ÁMBITO ACADÉMICO Y CAPACIDADES PERSONALES

(TOWARDS A SOCIOCULTURAL MODEL EXPLANATORY OF HIGH PERFORMANCE AND HIGH ABILITY: ACADEMIC SCOPE AND PERSONAL ABILITIES)

Carmen Jiménez, M^a Ángeles Murga, Juan Antonio Gil,
Juan A. Téllez y M^a Paz Trillo
UNED

RESUMEN

Esta colaboración analiza dos nuevas dimensiones del modelo sociocultural explicativo del alto rendimiento y de la alta capacidad y se apoya en los datos obtenidos en una muestra de 118 estudiantes seleccionados por disfrutar de *Beca de Excelencia* en distintas Universidades de la Comunidad de Madrid. Nos centramos en el ámbito académico, explicitando cuáles son las expectativas, tratamiento recibido y reclamaciones planteadas por dichos estudiantes, y en las percepciones que tienen sobre las propias capacidades y sobre la gestión y utilización que hacen de las mismas. Se realiza un acercamiento cuantitativo o resultados obtenidos por la muestra en tests estandarizados y cuestionarios ad hoc, y cualitativo a través de la información recogida mediante grupos de discusión. Previamente se analiza la evolución de la consideración de la alta capacidad intelectual en nuestra legislación escolar y los estudios previos sobre alumnos similares a los ahora considerados.

ABSTRACT

This contribution analyses two new dimensions of the socio-cultural model to explain high performance and high ability. It is based on the data obtained from a sample of students selected for their having been awarded an *Excellence Scholarship* by different Universities in the Madrid Region. It focuses on the academic scope, stating what the expectations are, the treatment received, and

the grievances expressed by these students together with how they perceive their own abilities and how they manage and use them. A qualitative approach is undertaken through the information gathered using discussion groups, as well as a quantitative analysis (or results) from ad hoc questionnaires and standardised tests. Prior to this, an analysis is conducted of how the study of high intellectual ability is reflected in our school legislation, and prior studies on students similar to those now under consideration.

INTRODUCCIÓN

En una publicación anterior (Jiménez, Álvarez, Gil, Murga, Téllez y Trillo, 2007) hemos comenzado a esbozar un modelo sociocultural explicativo del alto rendimiento y de la alta capacidad y en él nos hemos centrado en la familia. En este artículo nos centramos en dos nuevos ámbitos, el académico y las capacidades personales y, como en el anterior, integraremos información cuantitativa, obtenida a través de pruebas estandarizadas y de cuestionarios, y cualitativa, recogida a través de grupos de discusión. Las cuestiones a las que pretendemos dar respuesta son: ¿Qué capacidades tienen chicos y chicas con alto rendimiento, cómo las utilizan y existen diferencias entre ambos grupos? ¿Cómo influye la escuela en el desarrollo del alto rendimiento y de la alta capacidad? El modelo final (Fig. 1) que proponemos consta de seis dimensiones o ámbitos: familiar, académico, social, laboral, amistades y relaciones de pareja y capacidades personales, y se intenta integrar un conjunto de variables personales de tipo cognitivo, afectivo y emocional, con otro conjunto de variables socioculturales o del contexto. Las dimensiones del modelo surgen de la integración de la información recogida en anteriores estudios del grupo y de la información emergente en la investigación que venimos realizando. La muestra está formada por 118 alumnos que estudian en universidades de la Comunidad de Madrid acogidas al programa IDEUM 2010 (Investigación y Docencia de Excelencia Universitaria Madrileña).

Procederemos del modo siguiente. En primer lugar se analiza sucintamente cómo se ha ido plasmando en la legislación escolar de nuestro país la atención a los alumnos con alta capacidad, y qué perfil o dimensiones emergen de la investigación anterior del grupo de investigación referido a una muestra similar de alumnos a los aquí estudiados: los que han obtenido *Premio Extraordinario de Bachillerato (PEB)*, la principal cantera de los que posteriormente obtendrán *Beca de Excelencia (BE)* en las Universidades de la Comunidad de Madrid. En segundo lugar se analizan las opiniones y resultados obtenidos por la muestra en las dos dimensiones del modelo citadas. Hemos dado el salto a esta población debido a que presenta dos características importantes para el investigador: es una población tan selecta como la

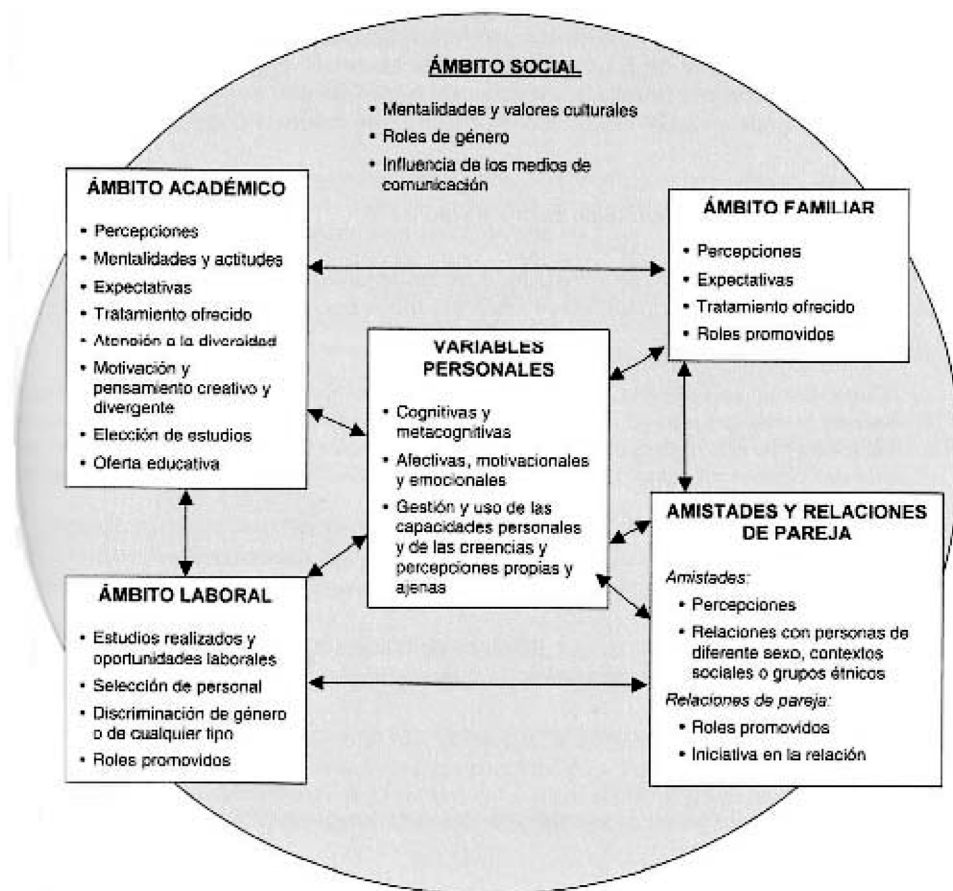


Figura 1. Modelo explicativo del alto rendimiento y de la alta capacidad.

de los alumnos PEB, y al ser más amplia y de carácter casi nacional, permite trabajar con una muestra más grande y más heterogénea.

La población la forman los alumnos que durante el curso académico 2004-05, obtuvieron *Beca de Excelencia* (BE) para estudiar en una de las Universidades de la Comunidad de Madrid. Las bases que regulan la convocatoria pública de dichas becas se contienen en la *Orden 2000/2004*, de 28 de mayo, del *Consejero de Educación*, por la que se convocan ayudas a alumnos con aprovechamiento académico excelente, para cursar estudios presenciales en las Universidades de la Comunidad de Madrid. Curso 2004-05 (B.O.C.M. núm. 131, jueves 3 de junio de 2004). Dichas becas pretenden atraer a los estudiantes que han obtenido rendimiento excelente en bachillerato, y promover la movilidad hacia Europa y América de los estudiantes universitarios

que son capaces de mantener un rendimiento excelente en las universidades participantes en el programa IDEUM 2010 (Investigación y Docencia de Excelencia Universitaria Madrileña). Entre los requisitos académicos exigidos para aspirar a una de dichas becas se señalan los siguientes (Art. 7): La nota media necesaria para solicitar las ayudas será: a) Alumnos ya matriculados en: Enseñanzas Técnicas de ciclo largo: 6,5 puntos. Estudios de Medicina: 7 puntos. Resto de estudios: 8 puntos. b) Alumnos de nuevo ingreso en la universidad: 9,31 puntos. Dicha puntuación deberá haberse obtenido en convocatoria ordinaria equivalente a la del mes de junio.

1. EDUCACIÓN Y ALTA CAPACIDAD

Analizaremos cómo se ha ido reflejando en la legislación escolar española la atención a los alumnos con alta capacidad y qué resultados ha obtenido el grupo investigador en sus estudios con una muestra de alumnos PEB.

1.1. Legislación escolar y consideración de la alta capacidad

La presencia de los más capaces en la legislación escolar es clara desde 1970; sufrió un retroceso en 1990 y entró de nuevo por la puerta grande en la *Ley Orgánica de Educación*, en vigor. En la *Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa* (1970) en el Título I, Capítulo VII dedicado a la educación especial se lee:

2. Se prestará una atención especial a los escolares superdotados para el debido desarrollo de sus aptitudes en beneficio de la sociedad y de sí mismos.

53. La educación de los alumnos superdotados se desarrollará en los centros docentes de régimen ordinario, pero se procurará que su programa de trabajo, utilizando métodos de enseñanza individualizada les facilite, una vez alcanzados los niveles comunes, obtener el provecho que les permitan sus mayores posibilidades.

El *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (MEC, 1989), antesala de la *Ley Orgánica General del Sistema Educativo* o LOGSE (1990) contemplaba con propiedad y amplitud la educación de los superdotados. En él podía leerse: "Otra manifestación de las necesidades educativas especiales es la de los llamados alumnos superdotados... Deben proponerse tanto las medidas técnicas de enriquecimiento del currículo como las administrativas para que el sistema educativo responda eficazmente a las necesidades de los superdotados" (MEC, 1989, 86).

Esta propuesta no la recogería explícitamente la LOGSE, situación que condujo con la promulgación del RD 696/1995, que establece que las necesidades educativas especiales se refieren tanto a los alumnos con discapacidad como a los alumnos con sobredotación intelectual. La *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (2002) se refiere a ellos en varios momentos y, en el Capítulo VII, De la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas, dice lo siguiente:

Sección 3ª. De los alumnos superdotados intelectualmente

Artículo 43. Principios.

1. Los alumnos superdotados intelectualmente serán objeto de una atención específica por parte de las Administraciones educativas.

2. Con el fin de dar una respuesta educativa más adecuada a estos alumnos, las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para identificar y evaluar de forma temprana sus necesidades.

3. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las normas para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo establecidos en la presente Ley, independientemente de la edad de estos alumnos.

4. Las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para facilitar la escolarización de estos alumnos en centros que, por sus condiciones, puedan prestarles una atención adecuada a sus características.

5. Corresponde a las Administraciones educativas promover la realización de cursos de formación específica relacionados con el tratamiento de estos alumnos para el profesorado que los atienda. Igualmente adoptarán las medidas oportunas para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos.

La *Ley Orgánica de Educación* (2006) considera a los más capaces intelectualmente como uno de los grupos de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo y en el Título II, Equidad en Educación, Capítulo I se lee:

Sección segunda. Alumnado con altas capacidades intelectuales

Artículo 76. Ámbito.

Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales.

tuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación adecuados a dichas necesidades.

Artículo 77. Escolarización.

El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las normas para flexibilizar la duración de cada una de las etapas del sistema educativo para los alumnos con altas capacidades intelectuales, con independencia de su edad.

La legislación ha ido acompañada de iniciativas menores, asistemáticas y con débil anclaje en la escuela real, más allá de la regulación del salto de curso puro y duro, que se ha convertido, reductivamente, en el modelo por antonomasia de atención a su diversidad (Jiménez Fernández, 2000) y que parece no suscitar problemas especiales en estos alumnos sino que podría contribuir a resolver alguno (Trujillo, 2008). Asimismo el tema se ha abierto camino a través de asociaciones y gabinetes privados de atención a padres y alumnos con alta capacidad, y de cuando en cuando hacen llegar sus preocupaciones a través de la prensa nacional. En algunas universidades como en la UNED, desde los años noventa del pasado siglo existe un grupo que trabaja el tema en la docencia de grado y postgrado y en la investigación, y esta colaboración es una muestra. Sin embargo, el camino es más complejo y requiere esfuerzos más coordinados y de mayor alcance.

Cabe hipotetizar que centros y profesores no están integralmente implicados en la atención educativa ordinaria a estos alumnos. Es el Departamento de Orientación el que propone la medida más conveniente para el alumno presuntamente muy capaz, dentro de las pautadas con carácter general. Entre las medidas podría contemplarse el agrupamiento multicurso con carácter sistemático, es decir, agrupar a estos alumnos durante una parte del horario escolar con los buenos alumnos de distinto curso, de modo que en clases bimensuales o semanales recibieran desafíos intelectuales y sociales adecuados a su capacidad intelectual y social. El sistema escolar español puede permitirse una medida así que, además, contribuiría a romper con el localismo y los prejuicios existentes en algunos centros escolares y ámbito sociales. Las comunidades autónomas son celosas de su autonomía y cada Consejería de Educación procede según las autoridades de primer, segundo y tercer nivel que tienen detrás. A su vez, los profesores se defienden de nuevas tareas que impliquen cambios en sus formas de trabajo aunque en teoría, todos admiten que la escuela inclusiva no puede estar reñida con la atención personalizada a todos los alumnos, incluidos los capaces de alto rendimiento, alumnos estos que existen en todos los grupos sociales y culturales aunque se crea estereotipadamente que no es así.

Pese a la multiplicidad de sistemas educativos que coexisten en nuestra realidad, teóricamente consideran la alta capacidad como un constructo multidimensional que integra componentes personales, contextuales y su interacción. Por otra parte, el estudio de la capacidad viene cobrando importancia relativa impulsado por fuerzas como: a) El desarrollo de la democracia con su correlato en la igualdad de oportunidades y en la necesidad de cultivar la diversidad de talentos como exigencia del desarrollo democrático; b) El aumento de la diversidad en la sociedad y en la escuela. La diversidad debe dejar de concebirse como problema para conceptualizarla como lo que realmente es: lo natural, la norma y debe significar riqueza y reto para la educación. La escuela inclusiva para todos es el paradigma y se trata de diversificar el currículo ordinario para no perjudicar a los alumnos y grupos más y menos capaces (Kearny, 1996). c) La brecha entre países ricos y pobres (y dentro de los países) hace que se plantee la equidad en educación como una prioridad social. O la escuela cultiva la capacidad y el talento desde preescolar, o la educación para la excelencia seguirá siendo una utopía para los más débiles social y culturalmente por capaces que sean (Jiménez, Aguado, Álvarez, Gil, Jiménez, 2002); d) La sociedad del conocimiento precisa mentes preparadas junto con voluntades comprometidas y la educación debe promover tempranamente el desarrollo del talento a fin de evitar la pérdida y fuga de cerebros.

1.2. Alumnos con rendimiento excelente

Resumimos los resultados obtenidos en estudios anteriores por los alumnos que han obtenido *Premio Extraordinario de Bachillerato* (PEB) en la Comunidad de Madrid en las convocatorias 1998-99 y 1999-2000, y que son el punto de partida de la investigación realizada posteriormente con los alumnos que han obtenido *Beca de Excelencia*. Como se sabe, para optar a dicho premio es preciso tener una media de sobresaliente en los estudios de bachillerato y superar una prueba compleja. Los que finalmente lo obtienen, pueden optar al Premio Nacional de Bachillerato. Se otorga un PEB por cada mil alumnos matriculados en el último curso de bachillerato objeto de la convocatoria anual de dichos premios.

En una primera publicación (Jiménez, Aguado, Álvarez, Gil y Jiménez, 2002) se describen las características *sociológicas* de los alumnos PEB estudiados y se concluye que son alumnos procedentes de la clase media y media alta, de familias estables y maduras, familias que tempranamente han invertido medios y tiempo en la formación de los hijos de modo que éstos poseen unos recursos cognitivos excelentes en determinados campos pues sobre la mitad ha realizado estudios paralelos al bachillerato ya sea estudiando el bachillerato internacional, idiomas, música o informática; son buenos

lectores y dedican el tiempo libre a la lectura y a salir con los amigos; han elegido una carrera dura y que les gusta y están contentos con el ambiente universitario y en menor grado, con el profesorado. Los factores más determinantes en el alto rendimiento parecen ser la educación familiar recibida y el esfuerzo y determinación del propio alumno.

En una segunda colaboración (Jiménez, Álvarez, Gil, Murga, y Téllez, 2005) se analizan, desde la *perspectiva del género*, las capacidades intelectuales, intereses y características contextuales que parecen asociadas al alto rendimiento a través de las respuestas dadas a *tests* y *cuestionarios*. Se concluye que como grupo obtiene altos resultados en las pruebas de capacidad (en el cuartil superior en el test de Raven y en el WAIS) y que el género *no* muestra resultados con significación estadística en las pruebas de capacidad intelectual y de aptitudes aplicadas. Persisten algunas diferencias significativas en intereses. Los chicos destacan en los campos científico, técnico y militar; las chicas en el literario y en el económico-empresarial. El interés femenino en el campo económico-empresarial vendría a confirmar, en alguna medida, que son chicas abiertas y autónomas y que eligen los estudios que les atraen antes que los que tradicionalmente han sido propios de la mujer. No hay un grupo más creativo que otro.

Un tercer trabajo (Jiménez, Álvarez, Gil, Murga, y Téllez, 2006) analiza las percepciones, actitudes y valores de los alumnos PEB hacia la situación de los más capaces obtenidas en los *grupos de discusión*. También se incluyen las respuestas de un pequeño grupo de padres y profesores de dichos alumnos hacia las mismas cuestiones. Se concluye que la escuela no atiende a estos alumnos sino que se limita a repetir, repetir y repetir, y que pese al avance producido hacia la igualdad, perviven estereotipos, prejuicios y actitudes que discriminan doblemente a la mujer capaz. El avance ha sido mayor entre la población más joven y más ilustrada y en los ámbitos más cultos y abiertos como la universidad y las ciudades, pero aún en ellos, persisten reductos machistas soterrados bajo lo "políticamente correcto". En la escuela se refleja con contradicciones y luces propias. Los profesores son conscientes de que no se atiende a los más capaces, simplemente porque otro tipo de alumnos tiene necesidades socialmente más perentorias. Sí perciben su valía y las sutiles diferencias que se dan hacia y entre los y las más capaces, a favor de aquellos. Por su parte, los padres apoyan con determinación el rendimiento escolar de hijos e hijas, y ponen como prioridad crear las condiciones de lo que ellos entienden que puede facilitar, aunque signifique cerrar otras puertas.

Padres, profesores y alumnos coinciden al señalar que la capacidad cognitiva y el rendimiento escolar excelente se perciben como valores positivos en los chicos y en cierto modo también en las chicas, pero pervive con fuerza aquello de "a las muy listas no las quiere nadie"; las chicas muy bri-

llantes despiertan cierto rechazo social entre sus iguales. Asimismo afloran algunos estereotipos diferenciados en la conducta social. Los chicos serían más nobles, simples y directos; las chicas más “enrevesadas y brujas”. En la persistencia de estereotipos y en la aparición de otros estaría influyendo el propio comportamiento femenino, pues hay chicas que se resisten a afrontar el hecho de la igualdad, ya por el peso de los estereotipos y de la presión social, ya porque deben invertir mucha energía “inútil” en el intento, ya porque temen afrontar en soledad las consecuencias. El peso de ciertos estereotipos se mantiene hasta en la universidad pues hay profesores que encuentran difícil otorgar la máxima calificación a una chica aunque su rendimiento sea superior; el mejor debe seguir siendo un varón, estereotipo con muchas caras.

Una última publicación se centra en el análisis de la *educación familiar* (Jiménez Fernández, 2006). Desde la perspectiva del recorrido escolar y de la autonomía personal, la educación familiar recibida por el grupo PEB ha sido una educación de primera, es decir, igualmente exigente con hijos e hijas (una forma de discriminación sexual apuntada en los grupos de discusión es exigir intelectualmente menos a la hija y tener hacia ella expectativas más bajas); respetuosa con la persona y exigente con su autonomía; abierta a la educación extraescolar y que les ha dotado de disciplina, hábitos, valores e instrumentos cognitivos valiosos para un recorrido escolar de fondo. Por ejemplo, el grupo PEB destaca en afición lectora, dominio de idiomas, otorgar un lugar prioritario a las obligaciones escolares, dedicar tiempo al estudio y valorar altamente la autonomía y responsabilidad personal. Son alumnos que no han tenido profesores particulares ni han alternado estudio y trabajo.

Han crecido en el seno de familias acomodadas que ha facilitado a los hijos el labrarse su propio camino desde referentes comunes y propios. Así, la educación familiar les ha dado tempranamente dirección y calidad humana pues, por una parte, mostraba prioridades entre las que destacaban la autonomía personal y la responsabilidad para con las tareas escolares y, por otra, daba a los hijos el suficiente apego afectivo y apoyo efectivo como para permitirle desarrollar su propio universo personal, intelectual y social. Las prioridades, la concentración de esfuerzos, las expectativas y los propios recursos desarrollados por el alumno, figuran entre los factores responsables del alto rendimiento. La calidad de la educación se refleja especialmente en el estilo educativo de la familia, que puede ser conservadora o liberal, pero que ha desarrollado en su seno estilos educativos democráticos y coherentes, cuidando el clima familiar y las normas que rigen la convivencia. Desde la infancia, han respondido con sencillez las preguntas de los hijos, han apoyado determinadas aficiones, han reconocido y fomentado sus logros, han sembrado expectativas en los hijos y hacia los hijos, han otorgado importancia al esfuerzo y la determinación personal. Aunque los padres han actuado unidos, las madres parecen brillar con luz especial.

Cerramos este apartado señalando que el alto rendimiento se ha mantenido moderadamente en los estudios universitarios, independientemente de que procedan de centros públicos o privados, sean hombres o mujeres, estudien ciencias, letras o carreras técnicas. En la universidad estudiaban el curso que les correspondía por su edad y casi la mitad estudiaba una ingeniería superior.

2. RESULTADOS DE LA MUESTRA

Pasamos a analizar los datos obtenidos con la muestra cuya distribución se recoge en las tablas 1 y 2.

Tabla 1. Distribución de la muestra según género

	Frecuencia	Porcentaje
Varón	40	34
Mujer	78	66
Total	118	100

Según las estadísticas del Ministerio de Educación y Ciencia, en el curso académico 2004-05, el 54,04 por ciento de la población universitaria española eran mujeres; por comunidades autónomas, en la Comunidad de Madrid el 53, por ciento de la población universitaria eran mujeres (www.mec.es/educa/ccunive/ consultado el 23 de mayo de 2006). En consecuencia, la población femenina está representada al alza.

Por tipo de carrera sólo en las carreras técnicas hay mayoría masculina, como ocurre con los datos de la población universitaria (tabla 2) aunque no se trata de una muestra aleatoria representativa.

Tabla 2. Distribución de la muestra según carrera y género

		Sexo		Total
		Varón	Mujer	
Carrera	Humanidades	35,0%	65,0%	100,0%
	CC. Experimentales	12,4%	86,5%	100,0%
	CC. de la Salud	25,0%	75,0%	100,0%
	CC. SS. JJ	24,0%	75,1%	100,0%
	Técnicas	65,6%	34,4%	100,0%
Total		34,0%	66,0%	100,0%

Para cada uno de los dos ámbitos considerados, el académico y las capacidades personales, se exponen datos cuantitativos o resultados obtenidos por la muestra en los pruebas aplicadas, y cualitativos o reflexiones de los alumnos que componen la muestra en los grupos de discusión. Desde el enfoque adoptado en el estudio se indaga en el principio de que el contexto incide directa e indirectamente en el desarrollo del alto rendimiento y de la alta capacidad, potenciando o inhibiendo su expresión en los alumnos a través de la convivencia, del aprendizaje escolar y de los referentes remotos y próximos que en él confluyen.

2.1. Capacidades de chicos y chicas desde los resultados en tests estandarizados

Los resultados obtenidos en los test estandarizados se muestran a continuación.

2.1.1. Resultados en el test de Raven

Esta prueba consta de dos escalas. La tabla 3 muestra las puntuaciones directas obtenidas en ambas escalas y los resultados estandarizados (z) obtenidos en la segunda escala.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos en el test de Raven

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típica
Raven I	118	7	12	10,87	1,188
Raven II	118	10	36	26,62	5,338
Raven II estandarizado	118	5	99	76,16	22,568
N válido	118				

En ambas escalas los valores obtenidos por la muestra son elevados, situándose próximos al máximo, lo que claramente indica una distribución asimétrica negativa de los mismos con una curtosis positiva, es decir, *la mediana supera claramente a la media*.

Tabla 4. Percentiles del RAVEN II

		Percentiles						
		5	10	25	50	75	90	95
Promedio ponderado (definición 1)	Raven II estandarizado	29,55	45,00	62,75	85,00	95,00	97,00	97,00
Bisagras de Tukey	Raven II estandarizado			63,00	85,00	95,00		

La tabla 4 muestra claramente que el grupo obtiene unos valores netamente superiores al grupo normal. Por ejemplo, su *mediana se sitúa en el valor 85*, muy superior al 50, que sería el valor esperable en el grupo normal. La dispersión es pequeña con una amplitud intercuartílica de 32, lo que significa que entre los valores de 63 y 95 están el 50% de los casos, una distribución *centrada en los valores superiores*. Los resultados obtenidos *no* muestran diferencias significativas en función del género.

2.1.2. Resultados en el test PMA

El Test de Aptitudes Mentales Primarias (PMA) está formado por cinco subpruebas que miden los factores verbal, espacial, razonamiento abstracto, cálculo y fluidez verbal. En la tabla 5 podemos comprobar las puntuaciones directas obtenidas por el grupo y las puntuaciones estandarizadas. Todos los valores normalizados son *superiores* a las puntuaciones directas, excepción hecha de los valores “mínimos” obtenidos en el subtest verbal y en cálculo numérico, en los que en coherencia con la superioridad general manifestada, los valores máximos y la media siguen siendo claramente superiores en el PMA estandarizado.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos de la prueba PMA

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
PMA verbal	117	20	49	32,32	6,283
PMA verbal estandarizado	117	5	98	43,15	23,787
PMA espacial	117	-13	54	28,59	14,202
PMA espacial estandarizado	117	1	99	54,20	29,407
PMA razonamiento	117	9	30	21,98	4,826
PMA razonamiento estandarizado	117	5	99	66,75	28,903
PMA cálculo numérico	117	-2	41	19,39	7,961
PMA cálculo numérico estandarizado	117	1	98	32,79	27,415
PMA fluidez verbal	117	25	75	53,24	11,287
PMA fluidez verbal estandarizado	117	2	99	60,68	27,912
N válido	117				

En razonamiento abstracto *sí* hay diferencia significativa en función del género; las mujeres obtienen mayor puntuación.

2.1.3. *Resultados en el cuestionario de Vermunt*

Del *Cuestionario de procesos, orientaciones y concepciones del aprendizaje y enseñanza del alumno universitario*¹, se concluye que, en general, el grupo muestra buenas estrategias y hábitos de trabajo intelectual como corresponde a un grupo con alto rendimiento, extremo que se aprecia tanto en los ítems que puntúan por encima del grupo normativo y que apuntan a autonomía y autoexigencia en el aprendizaje, cuanto en los que rechazan por significar dependencia externa y trabajo superficial.

Sucintamente cabe señalar que la forma o formas típicas de trabajo que manifiestan ante el estudio es relacionar los nuevos contenidos de un tema con el conocimiento previo que tienen de ese tema; intentan generalizar lo aprendido y a menudo o casi siempre utilizan lo que aprende en las asignaturas en actividades diferentes de sus estudios e intentan interpretar acontecimientos o situaciones de la vida diaria con ayuda de los conocimientos adquiridos en los estudios. Para comprobar su aprendizaje, cuando han estudiado un texto, intentan formular las ideas principales con sus propias palabras e intentan expresar el contenido de un párrafo del mismo modo, es decir, con sus propias palabras. Prestan atención especial a aquellas partes del curso y de las asignaturas que tienen una utilidad práctica e intentan ver las conexiones entre los contenidos de diferentes capítulos de un libro. Finalmente, ante las dificultades en el estudio, intentan determinar cuál es la causa de cada dificultad y si no comprenden bien un texto, buscan otros libros sobre el mismo tema que puedan aclararles los elementos ausentes o confusos. Las chicas son más autoexigentes y piensan, en mayor medida, que deben comprobar de formas diversas que dominan lo que estudian.

2.2. **Ámbito académico**

Se han identificado cinco bloques diferentes en este ámbito: a) Tratamiento recibido en la familia y en la escuela (colegio, instituto y universidad) en función del género; b) Motivación, creatividad y atención a la diversidad; c) Elección de estudios; d) Mentalidades y actitudes, y e) Oferta educativa.

2.2.1. *Tratamiento recibido en función del género*

Chicos y chicas perciben que, en gran medida, en la escuela se ofrece un tratamiento equitativo a chicos y chicas.

“Chico: Yo también estoy de acuerdo. Personalmente he ido a un colegio público y tampoco había discriminación...” (Grupo 3).

“Chica: No, los profesores no, buscan mucho la igualdad y no nos tratan (de modo) diferente” (Grupo 4).

“Chico: Algún profesor o profesora en concreto puede ser que sí, pero en general no discriminan” (Grupo 5).

“Chica: En mi carrera, “fisioterapia”, somos 90 o así y hay unos 20 chicos. Respecto a los profesores yo creo que nos tratan igual a chicos y chicas...” (Grupo 8).

“Chico: Mi carrera está bien repartida entre chicos y chicas y tampoco veo ningún tipo de discriminación por parte de los profesores” (Grupo 8).

En algunos casos encuentran aún un tratamiento discriminatorio hacia las chicas, tanto por parte de los profesores como de las profesoras, en relación al número de aprobados, calificaciones, expectativas con respecto a la capacidad de las chicas, realización de actividades diferenciadas, atención y tratamiento diferente a chicas dentro y fuera de clase.

“Chica: ...incluso entre mis profesores, que son bastantes equitativos por lo general, si bien llega el profesor de turno y no te pone un diez por la media y llega el chico y sí se lo pone. Hay algún profesor muy machista en mi universidad y en el colegio pasaba igual. A mí literalmente me dijo un profesor que la nota (más alta) se la llevaba un chico porque para eso era chico” (Grupo 2).

“Chica: ... A lo mejor hay algún profesor pero lo que es en clase no. Fuera de la clase si vas a preguntar algo con un chico te percibe como que no lo vas a entender, como pobrecita, quizá porque en este caso se trata de un hombre muy mayor” (Grupo 4).

También han encontrado comportamientos machistas por parte de algunos compañeros y dinámicas preestablecidas. Por ejemplo, los representantes estudiantiles son chicos en grupos mayoritariamente de chicas.

“Chica: Bueno, yo he elegido la facultad por la carrera que estoy haciendo, que no hay en otras universidades. En mi clase somos unos 73 y debemos ir a clase unos 65. Hay unos 30 chicos y unos 20 son machistas...” (Grupo 4).

2.2.2. *Motivación, creatividad y atención a la diversidad*

Algunos señalan ejemplos negativos con respecto a las estrategias que los profesores siguen para motivar (desmotivar) a los chicos, para favorecer un pensamiento divergente, y falta de apoyos adecuados para responder a la diversidad del aula.

“Chico: A mí, los profesores me motivaban de forma negativa (risas de la gente). Ya que los comentarios de las notas eran tales como no se esfuerza nada, y yo, para molestarles, intencionalmente lo hacía peor” (Grupo 4).

“Chico: Por ejemplo, en cálculo tenemos un profesor que tendrá unos 60 años e hizo un ejercicio de una manera determinada. Un compañero le preguntó si podía hacerlo de otra manera y le contestó que a él, con 60 años, no le iba a enseñar nada, que se hacía como él decía” (Grupo 5).

“Chica: Yo con los profesores siempre he tenido buena relación y he sentido que me apoyaban pero tampoco de una manera muy incisiva. Es decir, si tenía cualquier problema estaban encantados de ayudarme, pero a la hora de llevar las asignaturas el peso recaía sobre mí fundamentalmente. A nivel de instituto y de colegio siempre se suele apoyar a la gente que suele ir mal y hay muchas ayudas encaminadas a ayudarles, como grupos específicos...En cambio, hacia las personas que van bien hay mucho menos apoyo para procurar estimularles y depende mucho más de lo que tú hagas” (Grupo 4).

2.2.3. *La elección de estudios ¿tradición social?*

Algunos consideran que la asignación a determinadas carreras está condicionada socioculturalmente. Perciben que las costumbres y tradiciones sociales van cambiando y que estos cambios se reflejan en una mayor presencia de chicas y chicos en los diferentes estudios, aunque en algunas carreras la presencia de chicos o chicas es aún muy elevada si bien en continuo cambio.

“Chica: Yo creo que está como metido en la cabeza, hay carreras que son más de hombres que de mujeres. Un hombre que quiere hacer “enfermería”, choca” (Grupo 1).

“Chico: ...los hombres son distintos que las mujeres. En ningún caso defiendo que las mujeres sean peores o los hombres, sino que simplemente cada uno aprovecha esas ventajas o se queda lejos de las carreras

en las que tienen desventajas. De todas formas creo que la elección de carrera no es tanto la presión de los padres, sí la influencia (sí que influye mucho lo que opinen los padres), pero no creo que en este momento vayan a decirte tus padres: “No hagas esta carrera que es de chicos o de chicas”, sino el peso de la tradición. Tradicionalmente ha habido unas carreras en las que ha habido más chicos que chicas. Tengo una amiga que estudia enfermería y hay tres chicos en su clase y no creo que eso sea porque el resto hayan querido ser enfermeros y sus padres les hayan dicho: “No puedes ser enfermero”, sino que tradicionalmente esas cosas están ahí” (Grupo 8).

“Chico: Yo creo que es un tema de condicionamiento cultural. Porque sí que es cierto que hay carreras en las que los hombres tienen menos presencia. Por ejemplo enfermeras o azafatas, aunque hay algunos, y a las chicas no les da en general por estudiar ingeniería, pero es un condicionamiento cultural no algo que realmente se inculque en la familia sino que es algo que se ve en la sociedad. Cuando los niños y las niñas empiezan a interrelacionarse con otros niños y niñas (ninguno de nosotros hemos vivido la guerra civil y, en cambio, siguen habiendo dos Españas sumergidas, están los fachas, los que no son fachas, etc.), pues viven el tema desde el condicionamiento cultural, pero pienso que incluso esta tendencia está cambiando porque, por ejemplo, cuando entré en mi carrera había sobre todo hombres y hombres muy mayores. En mi promoción éramos 70% hombres. En las generaciones que han entrado ahora hay más chicas que chicos. Igual que se dice que cuando se muera el último que vivió la guerra se acabará esa división, yo creo que no pero poco a poco se está olvidando” (Grupo 2).

No han percibido presión por parte de la familia para que eligieran estudios propios de su sexo. Se valoran aspectos como las salidas laborales, las capacidades de los chicos o los intereses individuales.

“Chica: Al contrario, a mí por ser chica no me han dicho que no haga (ingeniería de) “caminos” que es de chicos” (Grupo 8).

Aunque algunos consideran que los chicos pueden tener mayores dificultades que las chicas, pues reciben presiones relativas a estereotipos sexuales por parte de la familia.

“Chica: Personalmente creo que las chicas lo tienen más fácil ahora en ese sentido, no creo que ahora le pongan ninguna pega a no ser que sea una familia muy tradicional y dijera que quiere ser camionera,..., (risas). A lo mejor le gastaban alguna broma pero no creo que le dijese que no lo hiciera porque es muy difícil o muy duro para ella. Sin embargo, a un chico sí creo que le pondrían más pegas si dijera, por ejemplo, que

quiere ser diseñador de modas o decorador de interiores,...., pero tampoco creo que demasiado salvo en algún caso muy concreto” (Grupo 4).

La influencia de los profesores y del centro educativo es casi decisiva a la hora de elegir estudios, tanto positiva como negativamente.

“Chico: ...También influyen los profesores, como te motiven en tu potencial. Por eso puede ser que haya más gente en un bando que en otro” (Grupo 3).

“Chico: Mi colegio era laico. De una forma muy sutil era: chico listo con buenas notas: ingeniero; chica lista con buenas notas: sanitario. En segundo de bachillerato éramos una clase de 15 personas y era el único chico” (Grupo 5).

A pesar de ello, aprecian una relativa libertad a la hora de elegirlos.

“Chico: ... y has decidido entrar y que tú decidas entrar en “dirección de empresas” o en la carrera que sea eso es cosa tuya. Te puede influir tu ambiente y tal pero ahí eres completamente libre y nunca ha habido ningún tipo de excepción, entras por una nota” (Grupo 2).

2.2.4. Mentalidades y actitudes

Chicos y chicas valoran de manera positiva situaciones académicas en las que la diversidad es la norma.

“Chica: Aunque aparentemente haya mucha diversidad en “audio-visuales”, hay mucha más en “historia. Yo he pasado por la facultad de historia y hay gente de todas las calificaciones, de todas las clases, de todas las edades, de todos los ámbitos y eso sí que es una riqueza, es gente más normal. Mis compañeros de clase y lo siento, no sé los vuestros, son muy ególatras, muy de triunfar” (Grupo 6).

“Todos: En la universidad está la mayor diversidad que yo he visto nunca” (Grupo 6).

“Chica: Yo había experimentado en mi colegio el ir vestida de una forma y ahora ver que en la universidad puedo ir como quiera, sabía que existía pero vivirlo es... (risas). Nadie se mete con nadie, ningún profesor te ve mal si vas con rastas o con ochenta pendientes en la cara., y a mí eso me gusta porque aunque no lo lleve, eso es libertad. Aunque suene a tópico y típico es verdad” (Grupo 6).

Consideran que los estudios realizados pueden favorecer el desarrollo de una mentalidad más abierta. Aunque en algunas carreras dicen existen actitudes de competitividad, prepotencia y envidias debidas al alto rendimiento; en algunos otros casos valoran las actitudes de compañerismo.

“Chica: Yo creo que los estudios aunque sean básicos, proporcionan cultura y respeto hacia la otra persona” (Grupo 7).

“Chica: En mi clase, hago “filología árabe”, ya somos pocos de por si y los chicos son muchos menos aún y es lo que dice ella que son más abiertas de mente. Quizá en los estudios de ciencias que hay más chicos...” (Grupo 4).

2.2.5. Oferta educativa

Algunos de los participantes consideran que sería necesario equilibrar la formación científica y humanística durante los estudios de secundaria:

“Chica: A mí no me parece bien que haya esta separación entre ciencias y letras. Siempre me han gustado las letras y cuando tuve que elegir en primero de bachillerato elegí humanidades y no he dado matemáticas y me parece un defecto del sistema educativo. Antes la filosofía y las letras eran una” (Grupo 6).

“Chica: Yo creo que separan más a los de letras porque en bachillerato, los de ciencias tenemos obligatoriamente letras y al revés no” (Grupo 6).

“Chica: Hay gente que ahora mismo no sabe lo que es una derivada porque eligió letras. Hay cosas básicas en matemáticas que deben darse igual que nosotros damos filosofía, lo que me parece muy bien” (Grupo 6).

Cuestionan el papel secundario que los estudios de humanidades han recibido y pueden recibir en los planes de estudio:

“Chica: Yo no puedo entender que quiten historia del arte con el patrimonio histórico que tenemos” (Grupo 6).

“Chico: Y filosofía también la querían quitar” (Grupo 6).

“Chica: Se va mucho a lo práctico. A mi me encanta la historia pero es más práctico tener a un médico que tener un profesor que dé historia” (Grupo 6).

“Chico: Es todo como muy materialista, el asunto de las letras está muy politizado” (Grupo 6).

También cuestionan la posibilidad de reducir el número de años de algunas carreras:

“Chico: Reducir todas las carreras a cuatro años sean como sean, hay carreras que esa reducción es imposible” (Grupo 6).

En cuanto a la oferta de estudios, critican la falta de plazas en algunas carreras:

“Chica: Yo fui al rectorado para tratar de simultanear “historia” con “comunicación audiovisual” y me dijeron que no podía porque no había plazas” (Grupo 6).

2.2.6. *Influencia de la escuela desde la información de los cuestionarios*

A partir de los datos del *cuestionario evolutivo*, destacamos las respuestas que aglutinan las opiniones mayoritarias. Los chicos y chicas señalan que:

- Durante la escolaridad obligatoria, las relaciones que han mantenido con los profesores han sido adecuadas, que eran estudiantes brillantes, les gustaba especialmente algunas materias e hicieron buenos amigos.
- De la etapa del bachillerato tienen un buen recuerdo, hicieron buenos amigos y gozaban del aprecio de los profesores.
- Estudiar en la universidad consideran que se trata de una etapa interesante y rica donde han hecho nuevos amigos. Destacan también el interés por la carrera elegida y el desarrollo de la autonomía personal.

Del *cuestionario de género* se desprende que:

- Tanto los chicos como las chicas siempre se han sentido a gusto con profesores y profesoras y se han sentido bien valorados.
- En el colegio se fomentaban valores de igualdad entre chicos y chicas.
- Lo que han logrado en el ámbito académico se debe principalmente al propio esfuerzo.

- Los profesores que han tenido o tienen ofrecen a alumnos y alumnas las mismas oportunidades de intervenir y de realizarse; reconocen con facilidad la capacidad tanto de los alumnos como de las alumnas; y, en general, consideran que han estado bien reconocidos y estimulados por los profesores.

3. CAPACIDADES PERSONALES

Desde el análisis de los grupos de discusión, en este ámbito se han identificado dos bloques de contenido: a) Capacidades personales de chicos y chicas percibidas por la familia y la escuela, y b) Percepción de las propias capacidades, de su gestión y uso.

3.1. Capacidades percibidas por la familia y la escuela

Chicos y chicas piensan que, en general, desde la familia y la escuela se tienen iguales expectativas hacia las capacidades de ambos géneros. A pesar de ello perciben que tanto desde la familia como desde la escuela se piensa estereotipadamente que existen diferencias en las capacidades de los chicos y chicas: los chicos serían más inteligentes mientras que las chicas alcanzarían sus logros debido al esfuerzo y la constancia. De esta forma, los logros de los chicos se valoran de manera normalizada; los de las chicas se exaltan y refuerzan más pero a la baja. Todo menos admitir la igualdad.

“Chica: En la universidad no lo he notado, pero sí en el colegio, incluso en mi familia. De alguna manera se entiende que lo que consigue un hombre lo consigue por inteligencia, por perspicacia, astucia..., y lo que consiguen las mujeres es más porque lo trabajan. Nos lo han “machacado” mucho y viene a significar que ellas han ido más al límite” (Grupo 1).

“Chica: Mi madre piensa que si mi hermano sacara mejores notas que yo es porque tiene talento mientras que lo que yo consigo es porque estudio” (Grupo 1).

3.1.2. Capacidades percibidas por los chicos y chicas

Chicos y chicas tienen percepciones matizadas sobre la capacidad según el género, siempre desde la consideración de que los hombres no son más inteligentes que las mujeres ni viceversa.

“Chico: Pero obtener un buen resultado quiere decir sacar una carrera con buenas notas o sentirse realizada la persona y con una satisfacción, es diferente creo. Una persona puede sacar una carrera y pasarlo penosamente esos cinco años, yo no creo que eso sea un buen resultado aunque saque todo matrículas. Sin embargo, una persona que pueda tener un rendimiento más modesto y que en cambio ha disfrutado aprendiendo y ha ido superando los obstáculos de una manera relajada, yo creo que ese es el mejor resultado. También la inteligencia muchas veces se define como la capacidad para superar un test de inteligencia y creo que es algo más amplio, y que también se extiende a la relación interpersonal y el poder que tiene uno mismo para manejar sus emociones, creo que también es inteligente una persona que sabe automotivarse y aunque eso no se refleje, sí tiene importancia” (Grupo 1).

Chicos y chicas piensan que existen capacidades diferentes entre ambos grupos, y que éstas pueden estar condicionadas socioculturalmente.

“Chico: Lo que sí que es cierto es que hay algunos tipos de inteligencia que están más desarrollados que otros. A lo mejor las chicas tienen más facilidad o conocimientos que los chicos en un tipo de actividad mientras que los chicos los pueden tener en otras” (Grupo 8).

“Chica: Realmente es que hay diferencias de capacidad entre las chicas y los chicos. Hay un libro..., no me acuerdo ahora como se llama, algo así como: “¿Por qué los hombres saben leer mapas...?”. En general, los hombres tienen mejor capacidad espacial y más capacidad para el cálculo y las mujeres menos. Habrá mujeres que también tengan esa capacidad pero dentro de un conjunto la mayoría son chicos. Lo que hay que ver es si cuando eres la excepción, esas capacidades se consideran negativas o, como en este caso, si en el ambiente escolar y universitario se promueve la discriminación. En mi caso no y creo que en general tampoco. Se sabe que las capacidades entre hombres y mujeres son distintas pero si eres mujer no tienes por qué ceñirte a unas cosas” (Grupo 3).

Piensan que no existen diferencias a nivel cognitivo, aunque algunos consideran que las chicas son más inteligentes. Aspectos relativos a pensamiento lógico y abstracto, matemático y espacial, se suele asociar más a los chicos.

“Chico: Yo, el mero hecho de entrar a diferenciar si una persona lista es hombre o mujer lo veo un poco absurdo. Es como clasificar si los rubios son más inteligentes que los morenos, no creo que por ser mujer vayan a ser más tontas o más listas” (Grupo 1).

“Chica: Yo no estoy de acuerdo, considero que igual que hay hombres muy inteligentes hay mujeres. Al igual que menos inteligentes, hay de todo... pero tanto hombres como mujeres pueden ser inteligentes” (Grupo 7).

Por otro lado, a las chicas se les asigna una mayor capacidad emocional y de relaciones interpersonales. Algunos participantes consideran que estas percepciones son excesivamente tópicas.

“Chica: Porque a las mujeres siempre se nos ha considerado que se nos da mejor el contacto personal, las interrelaciones...” (Grupo 5).

“Chica: Sí, a lo mejor no tienen tanto en cuenta la manera en que dicen las cosas y eso puede ser malo. Hombre, yo no siempre mido lo que digo pero a mí me gusta que la persona con la que estás hablando te sonría...” (Grupo 7).

De manera general, consideran que las chicas son más constantes y se esfuerzan más, por lo que su rendimiento suele ser más alto que el de los chicos. También consideran que las chicas están más motivadas hacia el logro académico, son más organizadas en el estudio y hacen un mejor uso estratégico de sus capacidades.

“Chica: Lo que sí que he notado, aunque no sé si tiene mucho que ver con el tema, es que en el instituto los chicos no continuaban esforzándose. Porque el cambio del colegio al instituto requiere estudiar más y las chicas parecen decirse a sí mismas: —Vale, tengo que esforzarme el doble de lo que me he esforzado antes. Sin embargo los chicos no aumentaban sino que continuaban con el mismo esfuerzo y bajaron mucho sus notas y su rendimiento. A lo mejor fue sólo el caso de mi instituto. No nos conformamos y sin embargo ellos no son así” (Grupo 1).

“Chica: Es más el orden y la constancia” (Grupo 8).

“Chico: Es el provecho que saques de ella porque si yo tengo mucha inteligencia, si no la uso, si no estudio..., si dedico el tiempo a otros quehaceres, pues obviamente no le voy a sacar ningún partido” (Grupo 8).

“Chica: Yo he estado en varios colegios, por cuestiones familiares, y creo que eso también me ha enriquecido, porque cuando llegaba al nuevo colegio tenía más nivel, y me obligaba a esforzarme. Pero creo que lo que más influye es la motivación que uno tenga, a pesar de la capacidad” (Grupo 4).

4. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN

El estudio de los más capaces ha suscitado amplio interés en la investigación y praxis educativa de los países desarrollados desde comienzos del siglo XX. En el caso español dicho interés se ha visto reflejado, salvo excepción, en las leyes orgánicas que han regulado la educación desde 1970 a la actualidad. Sin embargo, su reflejo en la realidad escolar ha sido errático cuando no inexistente y se ha echado en falta una política de estado similar a la habida con otros grupos “diversos”.

Los alumnos que disfrutaban de una Beca de Excelencia en diferentes universidades de la Comunidad de Madrid tienen buena capacidad intelectual, obtienen alto rendimiento académico, muestran madurez y responsabilidad en el estudio y capacidad crítica matizada, es decir, emergente de la observación de los hechos y de su proyección sobre la realidad. Los resultados obtenidos en los tests confirman su buena capacidad pues tanto en el Raven superior como en el PMA, la distribución resultante es una distribución centrada en los valores superiores, en los que la mediana supera claramente a la media, salvo excepción. No aparecen diferencias estadísticamente significativas entre los géneros, excepto en el subtest de razonamiento abstracto del PMA y, en este caso, favorece a las mujeres. Estos datos van en consonancia con los obtenidos en los estudios anteriores sobre los alumnos PEB.

Los resultados de los cuestionarios los muestra como alumnos con buen autoconcepto académico, con valoración positiva de la experiencia escolar, respetuosos con profesores y compañeros a los que valoran y por los que se sienten valorados, con amigos y algo críticos con determinados procedimientos de enseñanza. Sus estrategias y hábitos de estudio son buenos y, sin duda, el puntal fundamental del rendimiento académico. Las chicas tienden a tener estrategias más sólidas de trabajo intelectual, tanto desde los datos del cuestionario de Vermunt cuanto desde las opiniones vertidas en los grupos de discusión.

En los grupos de discusión, chicos y chicas consideran que, en general, tanto en la escolaridad obligatoria como en el instituto y en la universidad, han recibido un tratamiento equitativo. A pesar de ello, sí encuentran excepciones, produciéndose en ocasiones un tratamiento discriminatorio hacia las chicas, procedente tanto de los profesores como de los compañeros y de la propia familia. Abundan en nuevos ejemplos en la línea de los alumnos PEB, apreciándose mayor madurez y discernimiento en el análisis de los hechos debido, en parte, a su mayor edad.

Chicos y chicas consideran que la educación y la enseñanza no se ajusta adecuadamente a las diferencias individuales. Critican las técnicas de

motivación y las estrategias de enseñanza empleadas pues, en ocasiones, limitan el pensamiento divergente y creativo. En la elección de estudios dicen que en su caso ha primado la libertad y los intereses personales de cada cual. Son conscientes de que existe cierta presión social hacia los chicos y chicas para que elijan o desestimen determinadas carreras; pero, a la vez, también son conscientes de que estas dinámicas sociales están cambiando. Se trata de favorecer un cambio de mentalidad social que normalice la elección de estudios en función de las capacidades e intereses, sin situar el género como categoría convencional discriminatoria. En cualquier caso, parece ser que son los chicos los que reciben mayores presiones por parte de la familia para que no se adentren por elecciones tradicionalmente femeninas, consideradas social y profesionalmente más débiles. En el caso de las chicas se admite más que elijan estudios convencionalmente masculinos o femeninos. Señalan que la influencia, positiva y negativa, de los profesores se convierte en un elemento condicionante de la elección de estudios.

Chicos y chicas valoran los entornos diversos y la diversidad. La universidad es considerada un espacio diverso, caracterizado por muestras de respeto a la libertad personal y a la diversidad social. Asimismo señalan que es necesario repensar la oferta educativa en relación a las personas que la universidad pretende formar y a la sociedad que se desea promover. Los utilitarismos reducen materias y especialidades con tradición cultural y cierta proyección social; la limitación del número de plazas condena a la sequía a determinadas opciones estudiantiles aunque sean buenos alumnos.

Dentro del avance hacia la igualdad, chicos y chicas consideran que desde la familia y la escuela se tiene una percepción diferenciada de las capacidades de ambos géneros, que discrimina al femenino. Frente al mismo resultado, padres y profesores consideran que en el caso de los chicos se debe a la capacidad y en el de las chicas al esfuerzo y la constancia, extremo que no se sostiene desde los resultados de los tests, ni desde el cuestionario, ni desde las valoraciones de los grupos de discusión ni desde el rendimiento anterior obtenido por el grupo. Más bien consideran que chicos y chicas se caracterizan por tener diferentes capacidades e intereses, y que éstos han sido y se verán condicionados socioculturalmente a través de las expectativas sociales y de los papeles asignados estereotipadamente a cada uno de los géneros, aunque a su juicio estos temas están cambiando.

Pese a no existir diferencias significativas en la capacidad medida por los tests, chicos y chicas consideran que las chicas son más inteligentes si bien las capacidades relativas a pensamiento abstracto, matemático y espacial se siguen asociando a los chicos. Por el contrario, se relaciona con las chicas una mayor capacidad emocional e interpersonal. Asimismo consideran que chicos y chicas hacen un uso distinto de sus capacidades; ellas hacen

un uso más estratégico de las mismas, son más ordenadas y se esfuerzan más, extremo convergente con los datos del cuestionario y matizado en los grupos de discusión respecto del estereotipo simplista de que salen adelante porque se esfuerzan más que los chicos. Este estereotipo asoma al valorar al profesorado y también lo exponían los alumnos PEB. Pese a ello, admiten un avance en el reconocimiento de la igualdad.

Las cuestiones a las que pretendíamos dar respuesta eran: ¿Qué capacidades tienen chicos y chicas con alto rendimiento, cómo las utilizan y existen diferencias entre ambos grupos? ¿Cómo influye la escuela en el desarrollo del alto rendimiento y de la alta capacidad? El perfil que acabamos de esbozar ayuda a describirlos parcialmente en las dimensiones analizadas. Tras el análisis del conjunto de las dimensiones del modelo, esperamos realizar un estudio más detallado de las variables consideradas y replantear algunas cuestiones metodológicas, para apreciar más nítidamente cuáles son los aspectos y variables académicas, personales y sociales que favorecen el desarrollo del alto rendimiento y de la capacidad, en una escuela que aspira al éxito para todos.

NOTAS

1. Marín Gracia, M. A. (1998) *Cuestionario de Procesos, Orientaciones y Concepciones del Aprendizaje y Enseñanza del Alumnado Universitario (Inventory of Learning Styles in Higher Education)*, de J.Vermunt. Traducido por la Profesora Marín Gracia, de la Universidad de Barcelona (2000) se divide en dos partes: *a) Actividades de estudio*, cuyo objetivo es identificar el comportamiento habitual de estudio del alumno y que consta de 55 elementos o ítems, y *b) Motivos para estudiar y opiniones sobre el estudio*, esta segunda subdividida a su vez en dos apartados uno dedicado a motivos para el estudio (25 elementos) y otra a opiniones sobre el estudio (40 elementos) cuyo análisis refleja los por qué que mueven al alumno a elegir una determinada carrera. Los 120 ítems se responden según una escala tipo Likert eligiendo una de 5 opciones. Se recoge en el *Proyecto de Investigación* presentado en dicha profesora en el Concurso de Acceso al Cuerpo de Catedráticos de Universidad, convocado por la Universidad de Barcelona para el acceso a una plaza en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en dicha Universidad. Tradujo y aplicó dicho cuestionario y se nos facilitó dicha traducción experimental.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Jiménez Fernández, C. (2000). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: UNED.
- Jiménez Fernández, C. (2006). Educación familiar y alumnos con alto rendimiento. *Revista Española de Pedagogía*. 234, 273-299.
- Jiménez, C., Aguado, T., Álvarez, B., Gil, J. A. y Jiménez, R. (2002). Caracterización de los alumnos con Premio Extraordinario de Bachillerato. *Bordón*, 54 (2-3), 383-398.
- Jiménez, C., Álvarez, B., Gil, J. A., Murga, M. A. y Téllez, J. A. (2005). Educación, capacidad y género. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (2) 391-416. Disponible en <http://www.uv.es/aidipe/RIE>.
- Jiménez, C.; Álvarez, B.; Gil, J. A.; Murga, M. A. y Téllez, J. A. (2006). Educación, diversidad de los más capaces y estereotipos de género. *RELIEVE (Revista Electrónica de Investigación Educativa)*, 12 (2). 28 Disponible en http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_5.htm.
- Jiménez, C., Álvarez, B., Gil, J. A., Murga, M^a A., Téllez, J. A. y Trillo Miravalles, M^a P. (2007). Hacia un modelo sociocultural explicativo del alto rendimiento y de la alta capacidad I: Ambiente familiar. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 18 (1), 31-46.
- Kearny, K. (1996) Hight y gifted children in full inclusión classrooms. *Highly Gifted Children*, 12 (4).
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, *General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. BOE de 6/08/1970.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, *de Ordenación General del Sistema Educativo*. BOE 238 de 4/10/1990.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, *de Calidad de la Educación*. BOE 307 de 24/12/2002.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, *de Educación*. BOE 106 de 04/05/2006.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, Madrid: MEC.
- Trujillo, S. (2008). *Personalidad y adaptación de los niños y jóvenes con sobredotación intelectual*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación e Innovación Educativa.
-

PALABRAS CLAVE

Alta capacidad, alto rendimiento, género, contexto cultural, ámbito académico, capacidades personales.

KEY WORDS

High ability. High performance. Gender. Cultural context. Academic scope. Personal abilities.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Carmen Jiménez Fernández, Catedrática de Universidad. Presidenta Nacional de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica. Miembro de la Comisión Nacional de la ANECA para la Acreditación del Profesorado Universitario. Profesora en la Facultad de Educación de la UNED, Decana de la Facultad de Educación y desde 2006 pertenece al Servicio de Inspección de la UNED. Fundadora de la Revista EDUCACIÓN XX1, dirige la línea de investigación «*Educación, alta capacidad y género*», tema sobre el que tiene diversas publicaciones como el libro *Diagnóstico y educación de los más capaces*, editado e-book y en papel (Pearson, segunda edición).

Correo electrónico: mjimenez@edu.uned.es

M^a Ángeles Murga Menoyo, Licenciada en Psicología y Doctora en Filosofía y Letras (Sección Ciencias de la Educación), Profesora Titular de Universidad, miembro de la Cátedra UNESCO de Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible y del grupo de investigación consolidado EDUCAMDES. Entre las publicaciones recientes destaca como coordinadora y coautora la obra *Escenarios de innovación e investigación educativa* (Madrid: Universitas, 2009).

Correo electrónico: mmurga@edu.uned.es

Juan Antonio Gil Pascual, Profesor Titular de Métodos de Investigación y Educación en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la UNED. Matemático (especialidad de Estadística e I.O.). Especialista en análisis y tratamiento de datos de carácter multivariable. Autor de numerosas publicaciones y ponencias de aplicaciones de metodologías estadísticas. Premio Nacional de Investigación Educativa 1998.

Correo electrónico: jgil@edu.uned.es

M^a Paz Trillo Miravalles, Docente e investigadora en la Facultad de Educación de la UNED, en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Sus líneas de investigación se centran principalmente en analizar las tecnologías digitales y su inclusión en el ámbito educativo. Especializada también en las dimensiones educativas del mundo vial. Es docente vinculada a la educación de las más capaces. Investigadora durante dos años en la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia.

Correo electrónico: mptrillo@edu.uned.es

José Antonio Téllez Muñoz, Maestro y doctor en Ciencias de la Educación. Profesor ayudante en la UNED y en la Universidad de Cádiz. Actualmente trabaja en el CEIP Pedro Simón Abril de La Línea de la Concepción. Desarrolla estrategias de enseñanza y aprendizaje participativas, destacando la utilización de algunas de las Técnicas Freinet: planes de trabajo, proyectos de investigación, textos libres, periódico escolar, etc.

Correo electrónico: jose.tellez@uca.es

Dirección de los autores: Facultad de Educación - UNED
P^o Senda del Rey, 7
28040 Madrid (España)

Fecha de Recepción del artículo: 28. Enero. 2009

Fecha de Revisión del artículo: 15. julio. 2009

Fecha de Aceptación definitiva del artículo: 26. Octubre. 2009