

Alta capacidad intelectual: perfeccionismo y regulación metacognitiva

Sylvia Sastre-Riba

Resumen. El objetivo del presente estudio es aportar un mejor entendimiento de las altas capacidades intelectuales. Según el paradigma emergente, las altas capacidades intelectuales se consideran multidimensionales y son el resultado de un desarrollo a lo largo de toda la vida, es decir, no solamente son el resultado de su base neurobiológica sino también de la interrelación entre la oportunidad, la personalidad, los factores psicosociales y el esfuerzo individual. Este estudio teórico analiza las diferencias entre la excelencia y el perfeccionismo, sus clases y su incidencia sobre el funcionamiento de las altas capacidades intelectuales. Se propone una visión comparativa avanzada a través de las investigaciones más recientes y sus resultados con respecto a los diferentes tipos de perfeccionismo, su medición y su relación con las altas capacidades intelectuales, su regulación metacognitiva y la orientación para lograr sus objetivos. Por último, se propone un punto de partida en la investigación al comparar la relación entre el perfeccionismo como un patrón de funcionamiento cognitivo multidimensional (positivo o negativo) y las mediciones de la actuación metacognitiva.

Palabras clave. Alta capacidad intelectual. Bajo rendimiento. Cristalización. Excelencia. Metacognición. Perfeccionismo.

Introducción

La alta capacidad intelectual tiene un valor tanto personal como social [1]. Personal, en tanto es una influencia determinante en la vida de quien la posee; social, dadas sus aportaciones para el progreso científico, tecnológico, del pensamiento, artístico y social a lo largo de la historia.

Los avances en su comprensión como manifestación diferencial de la inteligencia humana son fruto de la intensa investigación en ella durante los últimos 100 años y, especialmente, del progresivo abandono del paradigma tradicional (monolítico y excesivamente centrado en el cociente intelectual) a favor de un paradigma emergente [2] interdisciplinar, multidimensional y neuropsicológico que ha ido cambiando el foco de interés desde quién es la persona con alta capacidad hacia cómo funciona su mente [3-5], distinguiendo sus diferentes manifestaciones como superdotación y talento, e intentando comprender cómo cristaliza a lo largo del desarrollo de la persona.

Este paradigma emergente debe clarificar el concepto y funcionamiento de la alta capacidad intelectual desvinculándola de los mitos todavía existentes sobre ella [6]. De los 19 mitos actuales, la mayoría están relacionados con la intervención psicoeducativa, y los seis restantes versan sobre la falsa idea de homogeneidad, la frecuencia entre un 3 y

un 5% de la población, la validez de las mismas medidas que las administradas a personas de capacidad media, el uso de múltiples medidas como criterio 'cosmético' o la dificultad de medición de la creatividad. Estos seis mitos continúan sin modificación desde los años ochenta, y superarlos reclama un esfuerzo para profundizar en el conocimiento de la alta capacidad intelectual.

La característica esencial que diferencia la naturaleza de la alta capacidad es la inteligencia, de ahí que el foco de interés se sitúe en su desarrollo –a lo largo de la infancia, adolescencia y cristalización en la adultez–, al considerar que la propia experiencia de la alta capacidad contribuye, también, a transformarla [1]. Ser una persona con alta capacidad intelectual es una función resultante del proceso de desarrollo, su sustrato neurobiológico, las variables psicosociales incidentes en él y la educación, que condicionan su manifestación más o menos estable y óptima, no garantizada sólo por la configuración neurobiológica [7].

Su desarrollo todavía no está totalmente comprendido. De ahí el alto interés hacia el conocimiento real tanto de su sustrato neurobiológico que desde sus correlatos estructurales permite un funcionamiento diferencial de la mente de estas personas [8-11] bajo la teoría de la 'eficacia neural de funcionamiento' como de la dinámica psicosocial que puede impedir o potenciar su manifestación. Por lo tanto,

Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de La Rioja. Logroño, La Rioja, España.

Correspondencia:

Dra. Sylvia Sastre i Riba.
Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de La Rioja. Luis de Ulloa, s/n. E-26004 Logroño (La Rioja).

Fax:

+34 941 299 333.

E-mail:

sylvia.sastre@unirioja.es

Declaración de intereses:

La autora manifiesta la inexistencia de conflictos de interés en relación con este artículo.

Aceptado tras revisión externa:

13.02.12.

Cómo citar este artículo:

Sastre-Riba S. Alta capacidad intelectual: perfeccionismo y regulación metacognitiva. Rev Neurol 2012; 54 (Supl 1): S21-9.

© 2012 Revista de Neurología

desde el paradigma emergente [2] los diversos perfiles de superdotación y talento en los que se expresa la alta capacidad se interpretan como el resultado progresivo de la interrelación entre la dotación neurobiológica privilegiada, un entorno adecuado, unos rasgos de personalidad y el esfuerzo necesario que van cristalizando –o no– a lo largo de la vida [3], lo cual no se puede explicar ni identificar monolíticamente mediante el cociente intelectual, en contra de la excesiva confianza en él hasta ahora.

Desde esta perspectiva, uno de los criterios que operativizan la comprensión de la alta capacidad es la excelencia. Por ejemplo, Sternberg et al [12] proponen una teoría pentagonal de la superdotación compuesta de cinco criterios:

- *Excelencia*: mayor capacidad cognitiva respecto a los otros.
- *Rareza*: la alta capacidad es poco frecuente entre la población.
- *Productividad*: como rendimiento adquisitivo o aportaciones.
- *Demostración de su existencia*: mediante la evaluación objetiva y multidimensional de la alta capacidad.
- *Valor*: aquello en lo que destaca la persona debe ser valorado por la sociedad y las otras personas.

Esta excelencia se aplica a la naturaleza de la alta capacidad intelectual como una de sus características significativas expresada desde la infancia, tanto en la mejor eficacia resolutoria de problemas complejos [12] respecto a los niños de capacidad intelectual media, como en las estrategias resolutorias de tareas y problemas relacionadas con la monitorización y regulación metacognitiva, de manera que los primeros muestran mayor capacidad en definir, focalizar, persistir, guiar, autoevaluar, corregir, redefinir y, consecuentemente, resolver dichas tareas y problemas [13-16].

No obstante, la excelencia no siempre es manifiesta, ya que, en ocasiones, las habilidades estratégicas de los niños con alta capacidad intelectual parecen similares a las de sus iguales. Tal vez factores como el conocimiento de base y la metacognición podrían influir en ello, considerando que los beneficios del buen uso metacognitivo redundan en una mayor flexibilidad y eficacia del potencial cognitivo.

En este sentido, se insiste en que una de las formas de regulación activa de la monitorización metacognitiva y confianza en la propia comprensión y resolución de la tarea, la denominada calibración o conciencia metacognitiva, es esencial para la autorregulación y el aprendizaje [17,18]. Este componente de regulación o monitorización metacognitiva fa-

vorece la predicción del propio rendimiento estimando la dificultad de la tarea y la capacidad para resolverla e incidiendo en el impulso hacia su resolución exitosa o, contrariamente, hacia su evitación.

La monitorización metacognitiva es difícil incluso entre las personas con alta capacidad intelectual, que disponen de una mejor disponibilidad estratégica y eficiencia neurológica para la resolución de tareas, lo cual sorprende a los investigadores, que demuestran la existencia de un cerebro más eficiente neurológicamente [11] y un eficiente proceso resolutorio con rasgos facilitadores como, por ejemplo, mayor tiempo dedicado a la planificación de la respuesta y mejor discriminación de información o pasos no pertinentes [4], a lo largo de la tarea.

Algunas hipótesis apuntan que la menor excelencia en el rendimiento podría relacionarse con la falta de eficacia en la regulación metacognitiva, con resultados como el bajo rendimiento o el abandono de la tarea. Entre los postulados explicativos al respecto destaca el del efecto que puede ejercer el perfeccionismo como patrón cognitivo de funcionamiento [19], capaz de conducir tanto hacia la excelencia como hacia otros resultados menos positivos como dejar para más tarde tareas, el bajo rendimiento, la indecisión o la rigidez de pensamiento [20].

Según Pyryt [19], el perfeccionismo está configurado por distintos elementos:

- El pensamiento dicotómico (todo o nada).
- La visión de los objetivos como necesidades más que como resultados que se han de conseguir.
- La transformación de los deseos en demandas, lo que conduce a centrarse en metas inalcanzables más que en la perspectiva del éxito.
- La atención dirigida hacia las barreras más que en el reconocimiento de obstáculos cercanos.
- La compulsión hacia el logro, en lugar de la aceptación de las imperfecciones posibles.

En suma, este patrón de funcionamiento cognitivo podría tener un impacto negativo en las personas de alta capacidad intelectual que debilitaría su capacidad resolutoria y rendimiento de excelencia. De ahí que este trabajo proponga profundizar en él.

Perfeccionismo y alta capacidad intelectual

El perfeccionismo es un constructo psicológico que ha emergido en los últimos 20 años frente al concepto de excelencia. Es entendido por la mayoría de especialistas multidimensionalmente, como un continuo de pensamientos y conductas asociados a altas expectativas o a altos niveles de responsabilidad,

que enmarca un alto estándar de rendimiento y miedo a no conseguirlo como estilo cognitivo que comporta la necesidad de parecer perfecto o de evitar parecer imperfecto ante los otros [19]. En suma, es una energía que puede utilizarse positiva o negativamente y que posibilita, en este caso, causar parálisis y bajo rendimiento.

Al igual que otros condicionantes de la conducta, el perfeccionismo se desarrolla a través de tres áreas de influencia: el niño, la familia y factores ambientales [21,22]. Respecto al niño, inciden factores específicos, como el temperamento, estilo de apego, apertura a la influencia social como necesidad de aprobación o reconocimiento y la experiencia previa del logro frente al fracaso. Respecto a la familia, hay que considerar distintas fuentes, como la existencia de un modelo parental perfeccionista, padres demandantes de alto rendimiento que ofrecen una respuesta de aprobación contingente al rendimiento del niño o, en ausencia de ello, como adaptación infantil para alcanzar la perfección ante la ausencia de guía y atención de los padres a partir del *feedback* positivo derivado de los logros personales. Respecto a lo social, hay que considerar condicionantes de naturaleza cultural que comportan la existencia de entornos más o menos competitivos.

Como se ha indicado, la alta capacidad intelectual tiende hacia la excelencia, entendida como satisfacción y orgullo por los logros conseguidos y acompañada por el deseo de ser mejor o lograr productos de calidad.

Tradicionalmente se ha asociado el perfeccionismo con superdotación [23,24] y, en ocasiones, con desajustes personales, pérdida de autoestima [25] o bajo rendimiento [26]. Esta asociación con rasgos negativos ha sido discutida por otros autores [27]. Las primeras definiciones eran unidimensionales y asociadas a estos rasgos negativos [28]. A medida que la investigación del concepto avanzaba, se sustituyeron por otras perspectivas multidimensionales aunque en relación con rasgos problemáticos e indeseables [29]; finalmente, la investigación de Parker y Mills [30] evidenció que éstos eran discutibles, dada la mayor tendencia hacia el perfeccionismo mostrada por las personas con alta capacidad intelectual (respecto de la población típica de la misma edad) con diferencias en rasgos positivos como menor puntuación en 'dudas ante la acción'. Estos autores sugirieron, en definitiva, la necesidad de profundizar en la multidimensionalidad del perfeccionismo y su manifestación en la alta capacidad intelectual.

Actualmente, no se discute la multidimensionalidad del perfeccionismo ni su relación con la exce-

lencia y la alta capacidad [27], y se entiende como rasgo no necesariamente negativo si comporta un alto estándar de objetivos y un buen rendimiento [31], que en la alta capacidad se vería apoyado por la mayor madurez, creatividad, acomodación al error y flexibilidad del funcionamiento cognitivo que la caracterizan. En consecuencia, se postula la existencia de un perfeccionismo sano (adaptativo) y otro potencialmente insano (mal adaptativo).

Los niños con alta capacidad serían proclives a él por distintas razones [24]:

- La perfección es un concepto abstracto que precisa de una mente capaz de abstracción para comprender su significado, aptitud de la que los niños con alta capacidad están bien dotados.
- El perfeccionismo es una función asincrónica del desarrollo, los niños con alta capacidad se marcan retos acordes con su capacidad cognitiva más que por su edad cronológica.
- Los niños con alta capacidad suelen tener modelos de rendimiento entre personas con mayor madurez que ellos.
- Los niños superdotados y talentosos tienen experiencia previa de éxito en las estrategias y consecuencias de sus acciones.
- Estos niños desean el cambio y la estimulación más que tareas fáciles y conocidas.
- El perfeccionismo sucede como distorsión de la dirección hacia la autoperfección como energía positiva para el rendimiento deseable.

La motivación hacia la perfección puede guiar el saludable desarrollo de la excelencia en la alta capacidad, pero, cuando se convierte en compulsiva, traspasa la frontera de esta excelencia deseada y conduce a la insatisfacción por unos resultados que nunca se consideran buenos por falta de adecuación entre lo posible y lo esperado (monitorización metacognitiva), autocrítica continuada y, finalmente, bajo rendimiento o abandono. Por lo tanto, la presión del perfeccionismo puede convertirse en motivación positiva o en bajo rendimiento, abandono de tareas, falta de toma de decisión o rigidez de pensamiento, con inestabilidad emocional, ansiedad o baja autoestima asociadas; en suma, fracaso en la expresión y cristalización de la alta potencialidad intelectual. De ahí que se considere como un factor de riesgo que puede inhibir su rendimiento potencial si no se generan estrategias de adaptación a él [19].

En definitiva, hay distintas formas de perfeccionismo –desde uno sano hasta otro potencialmente insano– que pueden dificultar la cristalización de la alta capacidad y también afectan a la relación del

niño con los demás, a quienes puede hacer sentir menos buenos frente a él [32]. La imperfección e insatisfacción podrían ser los dos criterios clave para diferenciar ambos tipos de perfeccionismo [33].

El perfeccionismo sano es un rasgo positivo que dirige los esfuerzos personales persistentemente hacia la excelencia aceptando los errores y limitaciones propios como fuente de aprendizaje. Se asocia a otros rasgos, como la alta expectativa personal y autoestima, orden, precisión, organización y buen rendimiento, monitorización metacognitiva, planificación y afrontamiento de tareas presentes en la alta capacidad intelectual [13]. La excelencia se manifiesta en personas con perfeccionismo sano que confían en sus competencias, se sienten bien y les agradan los nuevos retos, aprenden de las experiencias y errores, se sienten contentos con ellas mismas y se guían por expectativas realistas.

En cambio, el perfeccionismo negativo es disfuncional, mantiene excesivos niveles de autoexigencia, una necesidad constante de aprobación y expectativas irreales que nunca se cumplen, y conduce hacia el abandono de tareas o a no comenzarlas, baja productividad y participación en el aula, ansiedad, rendimiento y autoestima pobres, miedo a cometer errores y dudas sobre la propia competencia. A estos rasgos se añaden otros, como el trabajo en solitario, desconfianza, ambición centrada en ganar, resentimiento si no se consigue el logro, actitud crítica e inicio de numerosos proyectos que se abandonan. Este perfeccionismo negativo se manifiesta en varios tipos:

- Amantes de la ‘adrenalina del último momento’ (niños que disfrutan resolviendo tareas en el último minuto, con el riesgo de no conseguirlo).
- Evasores de responsabilidades y tareas.
- Indecisos que dudan largamente ante cualquier toma de decisión.
- Controladores de la excelencia de los demás.

En consecuencia, el perfeccionismo insano atenúa la expresión de la alta capacidad intelectual al incidir negativamente en la gestión adecuada de los recursos de que dispone, es decir, en la excelente función ejecutiva y metacognición responsables de traducir la alta potencialidad en un recurso operativamente interesante.

Aunque, como se ha indicado, tradicionalmente se ha asociado la alta capacidad con la excelencia y con el perfeccionismo, la relación es más inestable de lo esperado y, en el caso que exista [27], la investigación demuestra que los niños con alta capacidad son más perfeccionistas de manera adaptativa que los niños con alto rendimiento académico,

sin constatar diferencias por sexos significativas [24]. El siguiente subapartado incide con mayor precisión en ello.

Perfeccionismo, rendimiento académico, regulación metacognitiva y alta capacidad intelectual

Como se ha expuesto, el perfeccionismo positivo supone un esfuerzo realista sostenido y conduce hacia la excelencia; en cambio, el perfeccionismo negativo implica una adherencia a altas demandas personales y preocupación paralizante por los errores.

Por otra parte, la metacognición y su monitorización global sobre la competencia y recursos cognitivos que el niño cree tener puede promover la habilidad para alcanzar los objetivos hacia la experticia. Los procesos de planificación, monitorización y autoevaluación contribuyen al éxito y a la competencia, al reconocerse en su resolución como aprendiz y actor. Pero la metacognición puede tener un doble filo para el perfeccionista que deja las tareas para más tarde (‘procrastinador’); si bien puede facilitar la perfección porque ayuda a la persona a fortalecerse, monitoriza el progreso y la involucra en la búsqueda de soluciones, puede dificultar al perfeccionista que busca demasiado qué pensar o que abandona las tareas sin resolver [20].

De ahí la importancia de la metacognición como instrumento para facilitar los procesos que incrementen el autoconocimiento y la productividad y para regular habilidades en distintos dominios, conectando pensamiento y acción, siendo reflexivos y estratégicos. Es decir, puede disuadir los efectos del perfeccionismo insano y el bajo rendimiento, previniéndolo y favoreciendo la óptima manifestación de alta capacidad intelectual.

Para ello es preciso utilizar el recurso metacognitivo para marcar objetivos realistas ajustados a la propia competencia planificando su consecución, monitorizando el plan de acción, con un patrón de rendimiento no lineal fruto del esfuerzo de revisión y modulación del procedimiento, disfrutando en la consecución del objetivo formulado.

Investigación y medida del perfeccionismo en la alta capacidad intelectual

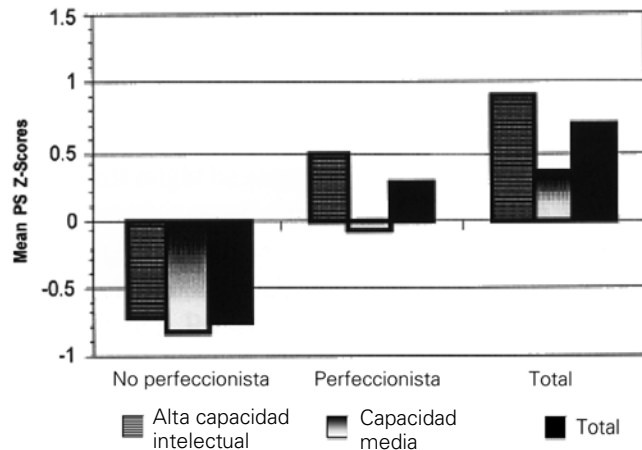
Los instrumentos de medida del perfeccionismo contruidos y validados hasta el momento son escasos y adoptan la forma de cuestionarios con un sesgo debido a la definición previa del constructo

de la que parten. Aunque cumplen con una doble función –una aproximativa de medida y otra de investigación que facilita la aproximación conceptual al perfeccionismo–, deberían revisarse [34].

Entre los instrumentos actuales, los investigadores destacan los siguientes:

- *Multidimensional Perfectionism Scale (MPS)*, de Hewitt y Flett [35]. Consiste en un cuestionario con 45 ítems con una puntuación según una escala Likert de 0 a 7 puntos. Evalúa –a partir de la identificación del niño con las afirmaciones que configuran los ítems que lo componen– tres tipos de perfeccionismo: el perfeccionismo social, el perfeccionismo autoorientado y otros tipos de perfeccionismo. La escala ha sido traducida y validada en castellano recientemente [36].
- *Frost Multidimensional Perfectionism Scale (FMPS)*, de Frost et al [36]. Ampliamente utilizada, consiste en 35 ítems con una puntuación tipo Likert de 5 puntos. Examina la naturaleza intrapersonal del perfeccionismo mediante seis dimensiones: preocupación por el error (CM), estándares personales altos (PS), percepción del alto criticismo parental (PC), dudas sobre la competencia propia (D), percepción de la alta expectativa parental (PE) y preferencia hacia la organización (O). Los grados de perfeccionismo que permite detectar son los de no perfeccionismo, perfeccionismo sano y perfeccionismo neurótico o disfuncional.
- *Positive and Negative Perfectionism Scale (PNPS)*, de Chan [37]. Se compone de 12 ítems, seis para el perfeccionismo positivo y seis para el perfeccionismo negativo, de orientación intra e interpersonal para cada uno de ellos. Se puntúa mediante una escala tipo Likert de 5 puntos según el mayor o menor grado de identificación del niño con las afirmaciones que componen sus ítems.
- *Almost Perfect Scale-Revised (APSR)*, de Slaney et al [38]. Inventario compuesto de 23 ítems co-organizados en tres subescalas: estándares, discrepancia y orden, que pretende medir los componentes adaptativos y no adaptativos del perfeccionismo.
- *Goals and Work Habits Survey (GWHS)*, de Schuler [39]. Adaptación de 35 ítems de la escala FMPS antes señalada para la medida de factores que contribuyen al perfeccionismo entre los estudiantes de enseñanza media en formato de cuestionario. Está compuesta por distintas subescalas: preocupación por los errores, organización, dudas ante las acciones, estándares personales, criticismo parental y expectativas de los padres. La fiabilidad interna es alta (0,90) y la de los subtests que la componen va de 0,60 a 0,90, lo que

Figura 1. Perfiles de perfeccionismo entre personas con alta capacidad intelectual y capacidad media (adaptado de [41]).



permite poner de manifiesto indicadores de perfeccionismo sano e insano mediante la alta correlación, en el primero, con los indicadores de organización y, en el segundo, con la escala de errores.

- *Goal orientation Scale (GOS)*, de Chan [40]. Construida específicamente para detectar el perfeccionismo sano en función de la orientación hacia el logro que tenga el alumno. Está compuesta por 30 ítems en torno a cuatro subescalas: motivación del logro, aprendizaje, rendimiento o evitación de objetivos. Se puntúa mediante una escala tipo Likert de 5 puntos según el mayor o menor grado de acuerdo con el contenido de los ítems.

A continuación se exponen los resultados más relevantes obtenidos por la investigación al aplicar estas escalas de medida.

Resultados de la investigación actual sobre perfeccionismo y alta capacidad intelectual

De la investigación actual más relevante se destacan algunas de las aportaciones más interesantes por el grado de consenso que suscitan.

Perfil de perfeccionismo y alta capacidad intelectual

Existe una tendencia a encontrar una correlación positiva entre los estudiantes con altas capacidades y el perfeccionismo positivo con buen *coping*, ex-

Tabla I. Estándar personal, discrepancia personal, orden y perfiles de perfeccionismo en la alta capacidad intelectual, expresado como media \pm desviación estándar (adaptado de [33]).

	Perfeccionistas no sanos (U)	No perfeccionistas (N)	Perfeccionistas sanos (H)	Diferencia significativa intragrupos ^a
Discrepancia	3,00 \pm 0,55	2,53 \pm 0,49	3,65 \pm 0,41	U > N > H
Alto estándar	2,60 \pm 0,34	3,73 \pm 0,43	3,84 \pm 0,49	H, U > N
Orden	2,96 \pm 0,77	3,62 \pm 0,85	3,43 \pm 0,94	H > N

^aDiferencia significativa al nivel de significación de 0,167.

Tabla II. Perfil de perfeccionismo en alta capacidad intelectual y logro de objetivos (adaptado de [40]).

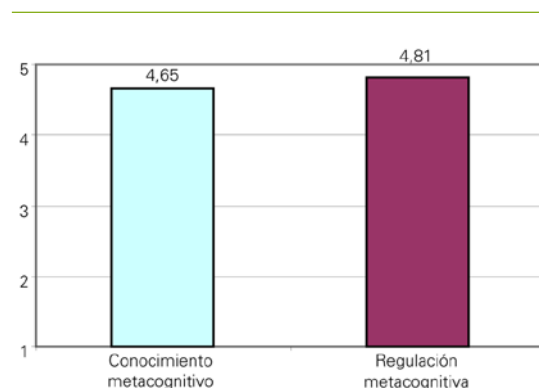
		Perfeccionismo		Orientación hacia el objetivo		
		PPF	NPF	LRN	PFM	SOC
Perfeccionismo	Positivo (PPF)					
	Negativo (NPF)	0,08				
Orientación hacia el objetivo	Aprendizaje (LRN)	0,61 ^a	0,02			
	Rendimiento (PFM)	0,21 ^a	0,43 ^a	0,24 ^a		
	Evasión (AVD)	-0,21 ^a	0,26 ^a	-0,30 ^a	0,11	
	Social (SOC)	0,60 ^a	0,00	0,67 ^a	-0,22 ^a	

^a $p < 0,001$.

pectativa personal y resolución de problemas ordenada y racional.

La figura 1 está adaptada de la investigación de Kornblum et al [41] con una muestra de 612 estudiantes, de los cuales 367 poseían altas capacidades a los que se administró la escala FMPS [37]. El análisis multivariado realizado indica que los estudiantes con alta capacidad tienden a ser más perfeccionistas que los estudiantes típicos, pero no hay diferencias significativas respecto a si su perfeccionismo es más sano o insano, aunque sí muestran un alto estándar personal (PS). Resultados parecidos han sido obtenidos por Chan [37,40], Silverman [24] o Neumeister [21,22], entre otros.

De acuerdo con estos investigadores, no existirían diferencias significativas según género entre estos perfiles, y el perfeccionismo sano estaría representado en un 70% de los niños con alta capacidad intelectual.

Figura 2. Puntuación media en metacognición en perfiles de superdotación (1-2,5: puntuación baja; 2,5-3,5: puntuación media; 3,5-5: puntuación alta).

Según las investigaciones de Chan [33], hay una correlación positiva entre el perfeccionismo sano en niños con alta capacidad y los niveles de alta exigencia personal (PS) y orden o consistencia en su ejecución (O) que los diferencian de los no perfeccionistas, especialmente en esta segunda característica, tal como se representa en la tabla I. Otra característica importante que diferencia al perfeccionismo sano del insano es que este último puntúa más en el componente de discrepancia personal (D), como duda que manifiesta tener el sujeto sobre el ajuste entre las expectativas y la confianza en obtenerlas, o lo que denominábamos 'monitorización o regulación metacognitiva'.

Alta capacidad intelectual, perfeccionismo y logro de objetivos

Se ha hallado una correlación positiva entre el tipo de perfeccionismo sano en niños con altas capacidades intelectuales y su orientación hacia el logro de objetivos [40], así como una correlación negativa con la evitación del logro de estos objetivos.

La tabla II recoge los dos tipos de perfiles perfeccionistas (el sano y el insano) y cuatro componentes de la orientación hacia el logro. Se puede apreciar que el perfeccionismo positivo se correlaciona positivamente con tres de los cuatro componentes del logro, en especial con el de aprendizaje, y negativamente con la evitación de la tarea. En contraste, el perfeccionismo negativo se correlaciona significativamente (sólo) con el rendimiento y la evitación de objetivos.

Figura 3. Puntuación media en metacognición en perfiles de talento cuádruple (1-2,5: puntuación baja; 2,5-3,5: puntuación media; 3,5-5: puntuación alta).

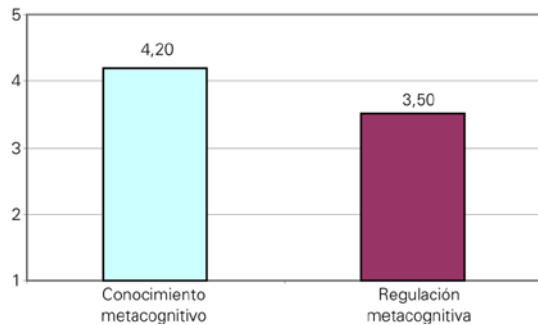
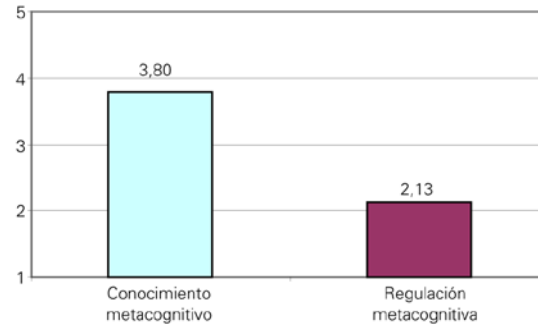


Figura 4. Puntuación media en metacognición en perfiles de talento doble (1-2,5: puntuación baja; 2,5-3,5: puntuación media; 3,5-5: puntuación alta).



De nuevo estos resultados sugieren una relación entre el perfeccionismo positivo con el impulso hacia el logro y la excelencia.

Alta capacidad y metacognición

Siguiendo lo argumentado en el documento, se plantea la cuestión de si el perfeccionismo positivo (el conducente hacia la excelencia y expresión de la alta potencialidad intelectual) o negativo (el que aleja de la expresión de la alta potencialidad con evitación o incumplimiento de logros) podrían estar relacionados con la regulación metacognitiva de la calibración que hace el niño entre sus competencias y la expectativa del logro de objetivos. Para ello es interesante contemplar cuál es su nivel de competencia metacognitiva como posible instrumento facilitador, cuestión que podría abordarse desde una futura investigación tomando como base los resultados obtenidos del funcionamiento metacognitivo en niños con altas capacidades [4], mediante la administración del test MAI (*Metacognitive Awareness Inventory*) de Schraw y Dennison [42], que se reflejan en las figuras 2, 3 y 4.

El resultado global indica que entre los perfiles estudiados las puntuaciones medias de los superdotados son ligeramente superiores a las del resto de perfiles de talento, especialmente en regulación metacognitiva.

Si cuanto mayor es la complejidad del perfil (superdotación o talento) mayor es la regulación metacognitiva, cabría esperar el efecto postulado por Foster [20] de ayuda, de la buena regulación metacognitiva en la expresión de la alta capacidad intelectual

que previene otros factores de desajuste de carácter socioemocional. En consecuencia, se ha planificado y se está llevando a cabo una investigación que permita correlacionar ambos rasgos, esperando poder aportar resultados a la cuestión planteada.

Conclusiones

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, la alta capacidad intelectual tiende hacia la excelencia, pero puede verse afectada en su expresión por factores como la existencia de un perfil cognitivo tendente hacia el perfeccionismo insano que puede generar disfunciones en ella al incidir en la gestión de su potencialidad intelectual.

Dado su valor personal y social, es importante promover la expresión de la alta capacidad intelectual a fin de que pueda conseguir la excelencia para la que está preparada. Para ello, junto con el buen funcionamiento de los correlatos estructurales que la constituyen, es interesante facilitar herramientas de gestión de estos recursos cognitivos que faciliten el perfil cognitivo del perfeccionismo sano, poniendo el énfasis en el esfuerzo personal y colaborativo en el aprendizaje y creatividad, evitando la inhibición de sus posibilidades.

Con ello, padres y profesores pueden tener un indicador más que permita guiar y promocionar ese entorno favorable que acompañe a la base neurobiológica y las competencias inherentes a la alta capacidad intelectual hacia la mencionada excelencia, que debería cristalizar en la sabiduría [43] como responsabilidad social final.

Hasta ahora, la investigación al respecto ofrece resultados desde perspectivas concretas de estudio, ya sea del perfeccionismo como patrón de funcionamiento cognitivo, ya sea de la metacognición como herramienta de gestión cognitiva, ya sea de la obtención del logro, ya sea de las funciones ejecutivas, sin interrelacionarlos; por lo tanto, es preciso comprender mejor estos correlatos funcionales interrelacionándolos. Los resultados obtenidos tendrán validez no sólo para la promoción de la expresión de la alta capacidad, sino también para la optimización del funcionamiento intelectual en general, sea cual sea su potencialidad.

Bibliografía

- Besjes-de Bock KM, Ruyter DJ. Five values of giftedness. *Roeper Review* 2011; 33: 198-207.
- Dai DY. Reductionism versus emergentism: a framework for understanding conceptions of giftedness. *Roeper Review* 2005; 27: 144-51.
- Steiner HH, Carr M. Cognitive development in gifted children: toward a more precise understanding of emerging differences in intelligence. *Educ Psychol Rev* 2003; 15: 215-46.
- Sastre-Riba S. Funcionamiento metacognitivo en niños con altas capacidades. *Rev Neurol* 2011; 52 (Supl 1): S11-8.
- Sastre-Riba S. Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial. *Rev Neurol* 2008; 41 (Supl 1): S11-6.
- Treffinger D. Special issue: demythologizing gifted education. *Gifted Child Quarterly* 2009; 53: 229-87.
- Dai DY, Renzulli JS. Snowflakes, living systems, and the mystery of giftedness. *Gifted Child Quarterly* 2008; 52: 114-30.
- Mrazik M, Dombrowski SC. The neurological foundations of giftedness. *Roeper Review* 2010; 32: 224-34.
- Jašovec N. Differences in cognitive processes between gifted, intelligent, creative and average individuals while solving complex problems: an EEG study. *Intelligence* (Norwood) 2000; 29: 191-4.
- Jašovec N, Jašovec K. Differences in induced brain activity during the performance of learning and working memory tasks related to intelligence. *Brain Cogn* 2004; 54: 65-74.
- Jin SH, Kwon YJ, Jeong J. Gifted and normal children during scientific hypothesis generation. *Brain Cogn* 2006; 62: 191-7.
- Sternberg RJ, Jarvin L, Grigorenko EL. Explorations in giftedness. New York: Cambridge University Press; 2011.
- Steiner HH. A microgenetic analysis of strategic variability in gifted and average-ability children. *Gifted Child Quarterly* 2006; 50: 62-74.
- Domènech M. El papel de la inteligencia y de la metacognición en la resolución de problemas [tesis doctoral]. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili; 2004.
- Sastre-Riba S, Domènech M. Metacognición y resolución diferencial de un problema de insight: un estudio comparativo entre adolescentes con alta capacidad intelectual y aptitudes medias. *Faisca: Revista de Altas Capacidades* 2003; 10: 5-25.
- Shore BM. Metacognition and flexibility: qualitative differences in how gifted children think. In Friedman RC, Shore BM, eds. *Talents unfolding: cognition and development*. Washington DC: American Psychological Association; 2000. p. 167-87.
- Snyder KE, Nietfeld JL, Linnenbrink-Garcia L. Giftedness and metacognition: a short term longitudinal investigation of metacognitive monitoring in the classroom. *Gifted Child Quarterly* 2011; 55: 181-93.
- Dunlosky J, Metcalfe J. *Metacognition: a textbook for cognitive, educational, life span, and applied psychology*. Thousand Oaks: Sage; 2009.
- Pyryt MC. The giftedness/perfectionism connection: recent research and implications. *Gifted Education International* 2007; 23: 273-9.
- Foster JF. Procrastination and perfectionism: connections, understandings, and control. *Gifted Education International* 2007; 23: 132-40.
- Neumeister KS. Perfectionism in gifted students: an overview of current research. *Gifted Education International* 2007; 23: 254-63.
- Neumeister KS, Williams KK, Cross TL. Gifted-school students' perspectives on the development of perfectionism. *Roeper Review* 2009; 31: 198-206.
- Rimm S, Maas C. Gifted kids have feelings too. *Gifted Child Today* 1993; 16: 20-4.
- Silverman LK. Perfectionism: the crucible of giftedness. *Gifted Education International* 2007; 23: 233-45.
- Delisle JR. The gifted adolescent at risk: strategies and resources for suicide prevention among gifted youth. *Journal for the Education of the Gifted* 1990; 13: 212-28.
- Reis S. We can't change what we don't recognize: understanding the special needs of gifted females. *Gifted Child Quarterly* 1987; 31: 83-8.
- LoCicero KA, Ashby JS. Multidimensional perfectionism in middle school age gifted students: a comparison to peers from the general cohort. *Roeper Review* 2000; 22: 182-5.
- Maxwell E. The changing developmental needs of the gifted: birth to maturity. In Genshaft JL, Bireley M, eds. *Serving gifted and talented students: ARE source for school personnel*. Austin, TX: Pro-Ed; 1995. p. 17-30.
- Hobden K, Pliner P. Self-handicapping and dimensions of perfectionism: self representations vs self protection. *J Res Pers* 1995; 29: 461-74.
- Parker WD, Mills CJ. The incidence of perfectionism in gifted students. *Gifted Child Quarterly* 1996; 40: 173-5.
- Winner E. *Gifted children*. New York: Basic Books; 1996.
- Rimm S. What's wrong with perfect? Clinical perspectives on perfectionism. *Gifted Education International* 2007; 23: 114-20.
- Chan DW. Healthy and unhealthy perfectionists among academically gifted Chinese students in Hong-Kong: do different classification schemes make a difference? *Roeper Review* 2010; 32: 88-97.
- Parker WD. Perfectionism and the gifted. *Journal of Secondary Gifted Education* 2000; 11: 173-82.
- Hewitt PL, Flett GL. Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization, assessment and association with psychopathology. *J Pers Soc Psychol* 1991; 60: 456-70.
- Frost RO, Martin P, Lahart C, Rosenblate R. The dimensions of perfectionism. *Cognit Ther Res* 1990; 14: 449-68.
- Chan DW. Dimensionality and typology of perfectionism. The use of the Frost Multidimensional Scale with Chinese gifted students. *Gifted Child Quarterly* 2009; 53: 174-87.
- Slaney R, Mobley M, Trippi S, Ashby J, Johnson D. *The almost perfect scale-revised*. Unpublished manuscript. Philadelphia: The Pennsylvania State University; 1996.
- Schuler PA. Perfectionism and gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education* 2000; 11: 183-96.
- Chan DW. Perfectionism and goal orientations among Chinese gifted students in Hong-Kong. *Roeper Review* 2009; 31: 9-17.
- Kornblum M, Ainley M. Perfectionism and the gifted: a study of an Australian school sample. *International Education Journal* 2005; 6: 232-9.
- Schraw G, Dennison RS. Assessing metacognitive awareness. *Contemp Educ Psychol* 1994; 19: 460-75.
- Sternberg RJ. Wisdom as a form of giftedness. *Gifted Child Quarterly* 2000; 44: 252-60.

High intellectual capacity: perfectionism and metacognitive regulation

Summary. The aim of this study is a better understanding of the high intellectual abilities. From the emergent paradigm, high intellectual abilities are understood as multidimensional and as the result of the life-span development, this is to say, not only the result of their neurobiological bases but of the interrelation among opportunity, personality, psychosocial factors and individual effort. This theoretical study analyses the differences between excellence and perfectionism, their types and incidence on high intellectual ability functioning. We propose a comparative view of the state of the art through recent research and their results referred to different types of perfectionism, their measure and relation with high intellectual abilities, its metacognitive regulation and its goal orientation. Finally, we propose a starting research comparing the relationship between perfectionism as a multidimensional cognitive pattern of functioning (positive or negative) and the measures of metacognitive performance.

Key words. Crystallization. Excellence. High intellectual ability. Low achievement. Metacognition. Perfectionism.