



Asociación de Psicología de Puerto Rico

PO Box 363435 San Juan, Puerto Rico 00936-3435

Tel. 787.751.7100 Fax 787.758.6467

www.asppr.net E-mail: info@asppr.net

Revista Puertorriqueña de Psicología
Volumen 2, 1984

**EL EFECTO DE LA ORIENTACION GRUPAL EN EL AUTOCONCEPTO
DE ESTUDIANTES TALENTOSOS DESVENTAJADOS EN LO
ECONOMICO Y SOCIAL DE UNA ESCUELA METROPOLITANA**

Juan M. Morales Vega, ED.D.
Departamento Graduado de
la Facultad de Pedagogía
Recinto de Río Piedras
Universidad de Puerto Rico

Minerva Ruiz Caudales, M.A.
Maestra de la Escuela Intermedia
José N. Gándara

abril 1984

Resumen

El propósito de este estudio fue evaluar la efectividad de la orientación grupal para fortalecer el autoconcepto de estudiantes talentosos desventajados en lo social y lo económico. Dieciséis (16) estudiantes, de ambos sexos, cursando el séptimo grado de una escuela identificada como desventajada social y económica, quienes se autonominaron y fueron nominados por sus maestros como talentosos; y quienes obtuvieron índices de bajo autoconcepto en un cuestionario validado; fueron asignados tanto al grupo experimental como al control. Aquellos en el grupo experimental participaron en 10 sesiones de orientación grupal diseñadas para fortalecer el autoconcepto, y aquellos en el grupo control constituyeron un grupo de espera. El autoconcepto de ambos grupos fue medido antes y después del tratamiento mediante el *Cuestionario de Descripción Propia* de Marsh (1981). Los datos fueron sometidos al Análisis de Covarianza utilizando la preprueba como criterio para evaluar el efecto principal entre grupo. El análisis de los datos dentro de grupo se hizo utilizando la Prueba T de McNemar. Los análisis demostraron que hubo diferencia significativa ($P < .05$) en los promedios de autoconcepto a favor del grupo experimental. Dentro del grupo experimental hubo cambio significativo a favor de la post-prueba ($P < .05$), y dentro de grupo control estas diferencias no resultaron significativas ($P > .05$). La evidencia permite concluir que la orientación grupal fue responsable del aumento en el nivel de autoestima de los talentosos desventajados social y económicamente. El uso de orientación grupal para la enseñanza de destrezas sociales facilitadoras en el enriquecimiento del autoconcepto parece confirmar la idea de Marsh (1981) de la importancia de un grupo de referencia social para la autoexpresión del talentoso desventajado en el académico y social.

El Efecto de la Orientación Grupal en el Autoconcepto de Estudiantes Talentosos Desventajados en lo Económico y Social de una Escuela Metropolitana

Introducción

Los *talentos desventajados* en lo económico y social constituyen una población desatendida en el sistema educativo; en parte por la dificultad de identificarlos apropiadamente con los instrumentos tradicionales de medición (Kerr, 1981) y en parte por la tendencia a enajenarse debido a una percepción baja y pobre de sí mismo (Noble & Kampworth, 1980).

En los últimos años se ha hecho un esfuerzo por identificar y desarrollar programas de ayuda especial para el extremo derecho de la distribución normativa. Salford (1981) le llamó "descuido social" a la tendencia desproporcionada en los Estados Unidos de asignar 200 veces más fondos bajo la Ley Pública 19-230 para los excepcionales del extremo izquierdo (impedidos) que a los excepcionales del extremo derecho (talentos y superdotados). La "actitud parcializada", como la llamó Lyons (1981), implica una ausencia de investigación sistemática con la población de talentos y superdotados, y una limitación para programas de servicios a esta población. Los escasos estudios existentes han sido estimulados por la Ley Pública 95-561 del 1 de noviembre de 1978, de la Oficina del Comisionado de Educación de los Estados Unidos (Lyons, 1982). El impulso de esta Ley, ha puesto de manifiesto la dificultad entre los psicólogos escolares para un acuerdo sobre la distinción entre talentos, superdotados y creativos. La pregunta relevante ha sido con el grupo de los talentos; en el sentido de si estos poseen pensamiento convergente o tradicional (Stewart, 1978) o pensamiento divergente u original (Perrone, 1979). Kerr (1981) asume una posición intermedia, señalando que los talentos son creativos cuando se demuestran cualidades de habilidad y compromiso con la tarea hasta perfeccionar las ideas y perseverar hasta que el producto sea completado. La actitud de compromiso, persistencia, y superación no se observa en los *talentos desventajados* en lo económico y lo social según Kerr (1981), lo que ha constituido uno de los mayores escollos en la investigación con estudiantes de los grupos minoritarios.

Noble y Kampworth (1980) resaltan el carácter discriminatorio del uso de las pruebas normativas en la identificación de estudiantes *talentos desventajados* debido a (a) las diferencias verbales, (b) poca motivación para contestar pruebas normalizadas dado sus experiencias en la vida y (c) la poca exposición a la realidad de lo medido. Walker (1982), recomendó el uso de métodos objetivos y subjetivos en la identificación del *talento desventajado* a los fines de no penalizarlos con las pruebas normativas. Entre los métodos recomendados enfatizó la importancia de las nominaciones de maestros, padres, o iguales, así como la autonominación.

Los estudios descriptivos de *talentos desventajados* son muy escasos en los Estados Unidos (Kerr, 1981). El estudio más completo ha sido el de Noble & Kampworth (1980), quienes describen al *talento desventajado* como (a) maduro en preocupaciones intelectuales, (b) curioso e independiente, (c) ambicioso y realista de la importancia de hacer las cosas, (d) orientado a estar alrededor de personas mayores, (e) desinteresado en atraer la atención, (f) destacado en autodisciplina, (g) deseoso de mejorar su ejecución en grados escolares, (h) limitado en la extensión de su vocabulario e (i) tímido, solitario y con (j) un bajo autoconcepto.

Las variables afectivas como timidez, aislamiento y autodevaluación, tienden a opacar

la expresión pública del talento en el desventajado, lo que trae consigo según Noble & Kampworth (1980) "una excesiva autocrítica", desarrollando así un bajo rendimiento académico y una baja autoestima. Marsh, Parker & Smith (1982) estudiando la misma población han destacado el rol de la conducta social (autoestima) en limitar la conducta académica (logros y producción); y enfatizan la necesidad de proveerles experiencias de ayuda para fortalecer su autoconcepto como una base segura para explorar la realidad; tomar riesgos; intentar nuevas y más difíciles tareas; y apreciar la calidad de sus trabajos frente a otros.

Los pocos estudios que se relacionan con los estudiantes *talentos* y su autoconcepto, revelan la existencia de una correlación directa y significativa entre ambos, esto es, a mayor autoconcepto mayor expresión del talento específico (Andrew, 1981; Bolus, 1981; Haggard & Haggard, 1981; Kugle, 1980). Por otro lado, la literatura es clara en señalar que, la presencia de un autoconcepto alto asociado con un talento específico, puede estar inversamente relacionado con otras áreas de talento. El estudiante con alto autoconcepto en lo académico puede tener baja autoestima en lo no-académico y vice-versa.

La literatura sobre *talentos* y ambiente socio-económico; destacan la tendencia entre los minoritarios hacia autoconceptos poco realistas y sentimientos de baja autoestima (Noble & Kampworth, 1981). Marsh (1982) hizo una revisión comprensiva de la literatura y encontró poco apoyo empírico para mantener el argumento de que los estudiantes de un ambiente socio-económico en desventaja poseen un bajo autoconcepto; y discute la diferencia en términos de los grupos de referencia a que uno pertenece como los responsables de mantener el autoconcepto. La presencia de hallazgos contradictorios llevó a Marsh y su grupo a trabajar en el desarrollo de un instrumento de identificación para *talentos* en que el mismo estudiante presentará su descripción propia dentro de un autoconcepto funcional al ambiente y a los grupos de referencia. Marsh (1981) encontró que el autoconcepto es jerárquico y relativo, esto es, a menudo los *talentos desventajados* tienen un alto autoconcepto y en algunos casos más alto que los estudiantes de clase media y alta, dependiendo de los grupos de referencia a que pertenecen.

La consideración de la tesis de Marsh supone que para aquellos estudiantes *talentos desventajados* y con autoconcepto bajo; el encuentro con un grupo de referencia escolar podría constituir la experiencia de seguridad y apoyo que facilite la autoexpresión de su talento y sirva de estímulo en la adquisición de las destrezas sociales necesarias para vencer la enajenación y timidez que les caracteriza. La experiencia catalizadora para ayudar a esta población, puede darse entre otras, dentro de la vida escolar, a través de la participación en la *orientación grupal*.

La revisión de la literatura relativa al efecto de la orientación grupal sobre los *talentos*, demostró ser muy escasa. Hasta 1980 sólo se identifica el trabajo de Culbertson (1972), quien utilizando superdotados minoritarios en orientación grupal logró aumentar la opinión que estos tenían de sus atributos y la apreciación que poseían estos estudiantes de sí mismos; sin embargo, este aumento no resultó ser significativamente diferente al grupo control. Baldwin (1980), utilizando orientación grupal logró desarrollar destrezas relativas a los niveles de pensamiento con un grupo de *talentos académicos* del 7mo. grado de distintas áreas geográficas. Los logros fueron significativos cuando se compararon con un grupo control de superdotados. Parrish (1980) trabajó con una población minoritaria de *talentos* de escuela elemental para evaluar el efecto de la orientación grupal sobre el autoconcepto de los estudiantes. Sus hallazgos mostraron aumento en las puntuaciones del autoconcepto, pero este no fue significativo al compararlo con el grupo control. El autor atribuyó la dificultad a la inadecuación del instrumento de medición.

En resumen, la literatura con talentosos desventajados en los Estados Unidos, además de ser escasa, es indicativa de: (1) la necesidad de una identificación exclusiva y específica de esta población no sólo con instrumentos diseñados para la descripción propia sino mediante estrategias de nominación; (2) la necesidad de estudiar las variables afectivas asociadas con su pobre autoestima y (3) la necesidad de evaluar de forma directa la efectividad de la orientación grupal (como grupo de referencia natural al ambiente escolar) sobre su autoestima.

El propósito principal de este estudio fue ponderar el efecto directo que ejerce la participación en la orientación grupal para fortalecer el autoconcepto de estudiantes talentosos desventajados en lo económico y social del área metropolitana cuando se compara con aquellos que no participan de la experiencia grupal. Un propósito secundario fue validar el *Cuestionario de Descripción Propia* de Marsh (1981) para los participantes del estudio.

Metodología

Sujetos: Talentosos Desventajados

Los sujetos de este estudio se seleccionaron de un total de 205 estudiantes de ocho grupos del séptimo grado en la escuela pública Dr. José Narciso Gándara, localizada en el Embalse, San José, en Río Piedras. Esta escuela está clasificada como de desventaja social y económica de acuerdo a el Estudio Socioeconómico de los estudiantes, y el Estudio de Comparabilidad de Localización Geográfica realizados anualmente por el Departamento de Instrucción Pública; lo que garantiza que los sujetos pertenecen al grupo de desventaja social y económica.

La identificación de talentosos para la creación del acervo se hizo utilizando (a) nominación propia; (b) nominación de los maestros académicos y (c) ejecutorias en las asignaturas no-académicas que se ofrecen en el plantel. El *Cuestionario para Identificación de Talentosos* (Morales & Ruiz, 1984) facilitó la nominación propia como talentosos a través de preguntas guías donde el estudiante evaluaba sus habilidades en las áreas académicas, artística y deportivas. Un total de 82 estudiantes se autoidentificaron como talentosos en las diferentes áreas. Los maestros de las asignaturas académicas de los 82 estudiantes completaron la *Lista de Cotejo de Estudiantes Talentosos* (Morales & Ruiz, 1984) quienes identificaron los estudiantes en sus respectivas áreas. Los estudiantes descritos como poseedores de 12 de las 31 características de talento señalado en el listado por sus maestros fueron identificados como talentosos. Los maestros de las asignaturas no-académicas (teatro, música, artes industriales, educación física y economía doméstica) prepararon un listado de estudiantes que de acuerdo a sus ejecutorias exhibían características de talentosos en sus áreas. El acervo final lo constituyeron 42 estudiantes, quienes recibieron nominación propia y nominación de sus maestros académicos y no académicos. De ese total, 38 estudiantes recibieron autorización de sus padres para participar en el estudio.

Los 38 estudiantes contestaron *El Cuestionario de Descripción Propia* de Marsh (Traducido y adaptado por Morales & Ruiz, 1984, con el permiso del autor) con el propósito de seleccionar aquellos cuyas puntuaciones reflejaron un bajo autoconcepto. El autoconcepto bajo se fijó a una desviación estandar del promedio del grupo total. Todos aquellos que obtuvieron una puntuación de 58 o menos fueron considerados tanto para el grupo experimental como control. Los 16 estudiantes finales fueron pareados en términos de puntuaciones y asignados al azar a uno de los dos grupos. El grupo experimental

estuvo compuesto de 6 varones y 10 hembras, mientras que el grupo control de 5 varones y 3 hembras. La agrupación por talento tanto en el grupo experimental como control fue de 3 talentosos académicos y 5 talentosos no-académicos.

Variable Dependiente: Autoconcepto

La variable dependiente fue el autoconcepto y se definió como la percepción de la persona en función de sus atributos de conducta, experiencias y opinión de otros significativos según medido por el *Cuestionario de Descripción Propia*, (CDP) de Marsh (1981). El CDP es un instrumento designado para medir autoconcepto hipotetizado en forma multifasética y jerárquica, en función del sujeto con el ambiente, en la interacción con otros significativos y en los atributos de su propia conducta. El CDP contiene en su versión original 76 premisas diseñadas para medir ocho dimensiones de autoconcepto en dos escalas de autoconcepto: (a) *no-académico* (habilidad física, apariencia, relaciones con iguales, relaciones con padres, propio-general) y (b) *académico* (lectura, matemáticas y asignaturas escolares). La puntuación total individual de autoconcepto general será la suma de los valores asignados a cada premisa a lo largo de un continuo de 1-5 puntos en una escala tipo Lickert. La Tabla 1 describe el contenido del CDP.

(a) *Características psicométricas del instrumento original*. Estudios de análisis factorial realizados por Marsh, et. al (1981) en Australia utilizando el CDP con estudiantes de quinto y sexto grado de escuelas públicas y privadas de diferentes niveles socio-económicos demostraron coeficientes de confiabilidad para las siete escalas entre .80 y .90 cuando se relacionaron las puntuaciones entre la premisa y la dimensión a medir y entre la premisa y otras dimensiones.

TABLA 1

Descripción de las escalas e ítem para medir autoconcepto del Cuestionario de Descripción Propia

DIMENSIONES	CONTENIDO	PREMISAS	TOTAL
Habilidades Física/Deportes	Clasifica a los estudiantes por sus habilidades y disfrute de actividades físicas y juegos.	3, 10, 17, 32, 40, 48, 64, 56	9
Apariencia Física	Clasifica a los estudiantes por sus atractivos, por cómo su apariencia compare con los demás y cómo ellos piensan se les ve.	1, 18, 15, 22, 30, 36, 46, 54, 62	9
Relaciones con Iguales	Clasifica a los estudiantes en cuán fácilmente ellos hacen amigos, su popularidad y si otros les quieren como amigos.	7, 14, 21, 28, 38, 44, 52, 60, 69	9

Relaciones con los Padres	Clasifica a los estudiantes de cuán bien se llevan con sus padres, si sus padres mantienen fácil comunicación con ellos, si les quiere y si ellos les quieren.	5, 12, 19, 26, 34, 42, 50, 58, 66	9
Lectura	Clasifica al estudiante por su habilidad disfrute e interés en la lectura.	4, 11, 18, 25, 33, 41, 49, 57, 67, 74	10
Matemáticas	Clasifica al estudiante por sus habilidades, disfrute e interés en las matemáticas.	6, 13, 20, 27, 35, 43, 51, 59, 68, 76	10
Asignaturas Escolares	Clasifican a los estudiantes por sus habilidades, disfrute e interés en todas las asignaturas escolares.	2, 9, 16, 23, 31, 39, 47, 55, 63, 72	10
Autoconcepto Propio	Expresa el estudiante su opinión personal sobre su persona en general.	29, 37, 45, 53, 67, 70, 71, 73, 75, 77	10
Autoconcepto no Académico	Suma de los primeros 4 factores y del último en las primeras 4 sub-escalas y la última.		
Autoconcepto Académico	Suma de los restantes factores en las escalas correspondientes.		

(b) *Características psicométricas del instrumento adaptado.* Se validaron las premisas traducidas del instrumento original utilizando el coeficiente de Kendall para validación de items. De las 76 premisas, se validaron 21 de ellas para Puerto Rico ($P < .001$). La constitución de la escala validada arrojó un balance de 15 premisas no académicas y 6 premisas académicas. La confiabilidad se estableció utilizando las dimensiones que obtuvieron el coeficiente más alto de confiabilidad y la dimensión de autoconcepto propio general (0.86627) y las dimensiones de más baja apariencia (0.63371). Un análisis por escala demostró que el coeficiente de confiabilidad para la no-académico (0.79116) resultó ser más alto que el académico (0.77866). Ambos coeficientes se consideran altos para este tipo de instrumento. La evidencia es demostrativa de que los datos utilizados en los análisis

fueron válidos y confiables. La Tabla 2 resume los coeficientes de Kendall para las premisas validadas. La Tabla 3 resume la confiabilidad de las escalas.

Variables Independiente: Orientación Grupal

La variable independiente la constituyó la orientación grupal diseñado para fortalecer el autoconcepto. La orientación grupal se ofreció en un mismo salón de clases de 8' x 16' ventilado, con una mesa y sillas en semicírculo. El grupo experimental se reunió por 10 sesiones secuenciales de 60 minutos, dos veces por semanas. El grupo control se convirtió en lista de espera. El adiestramiento fue diseñado por los autores y administrado por una estudiante del Programa Graduado de Orientación y Consejería del Recinto de Río Piedras, U.P.R., quien fue adiestrada para este propósito. La orientación grupal diseñada fue de tipo estructurado cuyos componentes procesales básicos en cada sesión conllevaba (a) una lectura breve, (b) disensión y reconstrucción cognoscitiva, (c) simulación, (d) retroalimentación y refuerzo, (e) visualización del rol, (f) asignaciones y (g) evaluación de temática de las sesiones grupales fueron (1) análisis de la autopercepción, (2) enfocando la percepción en la apariencia física, (3) enfocando la autopercepción y la percepción del yo ideal, (4) enfocando los patrones de autorevelación a otros, (5) enfocando la autoaceptación, (6) fortaleciendo la autoaceptación, (7) enfocando la aceptación de otros, (8) fortaleciendo nuestra percepción de otros, (9) visualizando la percepción de otros sobre mí mismo y (10) practicando el bloqueo de pensamientos irracionales. La Figura 1 resume los pasos del adiestramiento y las técnicas procesales utilizadas.

TABLA 2
Resumen de los Coeficientes de Correlación Kendall
para cada una de las premisas del Cuestionario
de Descripción Propia

Número de la premisa	Síntesis del Contenido	Coeficiente Kendall	Grado de Significancia
1	Bien parecido	0.5727	.001
3	Correr con rapidez	0.4526	.001
4	Buenas notas en lectura	0.4898	.001
10	Correr y jugar fuerte	0.5324	.001
11	Aprecio por la lectura	0.7116	.001
13	Facilidad en matemáticas	0.6115	.001

14	Hace amigos fácilmente	0.4185	.001
15	Mirada agradable	0.5495	.001
18	Bueno en lectura	0.5302	.001
25	Interés en lectura	0.5302	.001
29	Hace cosas importantes	0.5292	.001
32	Fuertes músculos	0.4836	.001
38	Apreciado por otros	0.5495	.001
42	Mucho tiempo con padres	0.6622	.001
48	Largas carreras	0.5118	.001
50	Comunicación con padres	0.6622	.001
54	Bien parecido	0.5441	.001
56	Buen atleta	0.5996	.001
66	Se divierte con padres	0.6017	.001
70	Otros lo ven bueno	0.4693	.001
76	Hace las cosas bien	0.5644	.001

TABLA 3

Resumen del grado de confiabilidad Alpha de cada escala medida en el

Cuestionario de Descripción Propia

ESCALA	ALPHA
Habilidad Física/Deportes	.85240
Apariencia	.63371
Relaciones con Iguales	.85928
Relaciones con Padres	.74417
Lectura	.86629
Matemáticas	.81176
Asignaturas Escolares	.65794
Autoconcepto Propio General	.86627

* La evidencia demuestra que el instrumento utilizado posee las características mínimas deseables para una investigación.

FIGURA 1

Adiestramiento para Fortalecer el Autoconcepto

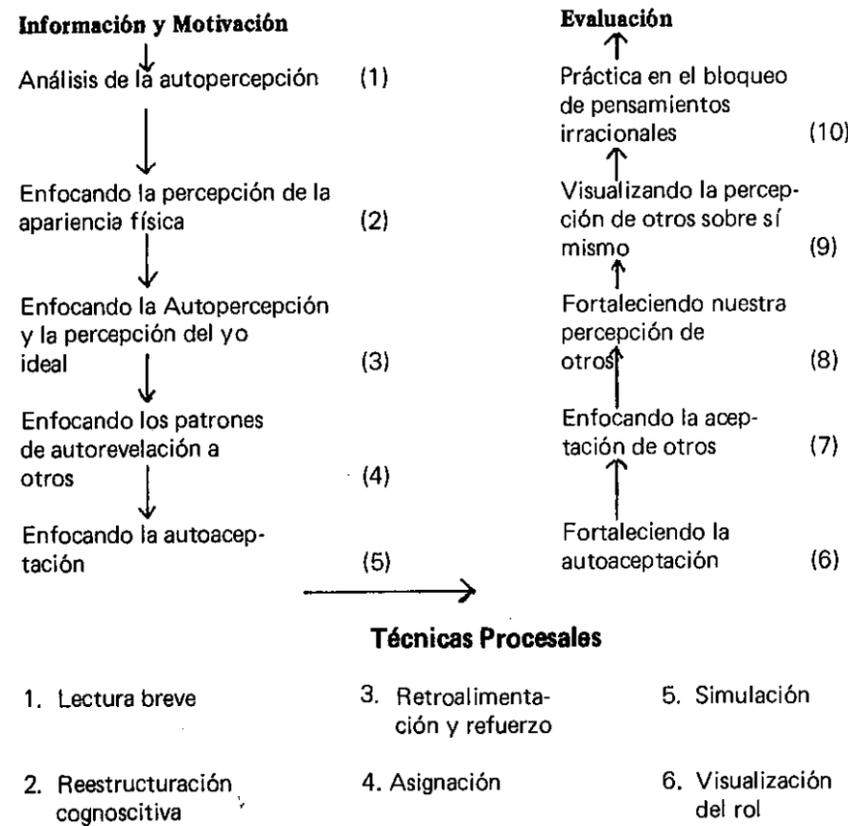


Figura 1: Diseño del adiestramiento para fortalecer al autoconcepto y técnicas procesales utilizadas.

*Detalles del Adiestramiento se encuentran en poder de la investigadora y del consejero.

FIGURA 2

Prueba No-Paramétrica de T. de McNemmar

$$H_0: P_A = P_D = 1/2$$

$$H_1: P_D > P_A$$

Esta fórmula se basa en la siguiente Tabla de McNemmar:

		-	Después	+
Antes	+	A		B
	-	C		D

Se utilizó la siguiente ecuación estadística, con un grado de libertad para ajustar la continuidad (Yates, 1936):

$$\chi^2 = \frac{(A-D-1)^2}{A+D} \text{ con un grado de libertad}$$

Diseño de Investigación: Experimental

El diseño de investigación experimental utilizado fue el "Pre-Post Test Matched-Control Group Design" (Cambell & Stanley, 1963). En el mismo se utilizaron dos grupos equivalentes de sujetos asignados al azar al grupo experimental y control. Ambos grupos fueron medidos en la variable dependiente antes y después del tratamiento experimental. El grupo experimental fue expuesto a la Orientación grupal, mientras el grupo control se constituyó en un grupo de espera sin recibir tratamiento. Luego de la medición final, el grupo control se reunió por 4 sesiones para ofrecerle una experiencia grupal condensada.

Análisis Estadístico:

Los datos fueron analizados utilizando la estadística no-paramétrica para grupos pequeños conocida como Prueba McNemar (Siegel, 1965). Esta estadística asume que en una población pequeña ($N < 20$) los datos se distribuyen en conformidad a una distribución CHI-CUADRADO (χ^2). La prueba de hipótesis asume que la probabilidad antes y después es equivalente y puede ajustarse con sólo un grado de libertad utilizando la fórmula $\chi^2 = \frac{(A-D-1)^2}{A+D}$. La Figura 2 presenta el formato de análisis.

A los fines de establecer la potencialidad del efecto del tratamiento los datos fueron sometidos a un análisis de covarianza de dos vías (2 ANACOVAR); permitiendo así conocer si hubo interacción entre grupo x prueba, requisito metodológico para diseño de investigación asumido. Los datos se analizaron utilizando el programa de computadora SPSS (Newman, et. al, 1970).

Resultados

Los datos de la pre y post prueba de los grupos experimental y control fueron analizados a fin de establecer la relativa eficacia del tratamiento.

(1) Entre Grupos

Los resultados demostraron que las puntuaciones promedio en el CDP para el grupo experimental a nivel de la post prueba ($\bar{x} = 187.00$, $D = 22.01$) fueron mayores que los obtenidos por el grupo control ($\bar{x} = 162.88$, $D = 14.86$). La diferencia promedio de 24.12 unidades de autoconcepto es relativa ya que a pesar de que ambos grupos fueron pareados en torno a otras características, no pudo lograrse en cuanto a la pre prueba. El hecho de la diferencia promedio al nivel de la pre prueba fueron de 11.88 unidades a favor del grupo experimental ($\bar{x} = 166.125$, $D = 35.918$) sobre el grupo control ($\bar{x} = 154.250$, $D = 26.217$), requirió un ajuste en los promedios iniciales. No obstante, dado que la magnitud del cambio fue dos veces mayor que la diferencia inicial, la ventaja no explica por sí sola el cambio. El resumen de estos análisis descriptivos se encuentra en la Tabla 4.

El análisis estadístico tomado como variable de criterio, el CDP y la variable independiente grupo (experimental y control) reveló que los efectos primarios fueron estadísticamente significativos ($F(1,28) = 3.924$, $p < .05$).

TABLA 4

Distribución de los promedios y desviación en el CDP para el grupo experimental y control antes y después del trabajo

	A		Después	
	\bar{X}	SD	\bar{X}	SD
Experimental	166.1250	35.918	187.0000	22.013
Control	154.2500	26.217	162.8750	14.856

El hecho de que no hubo una interacción significativa entre grupo y prueba ($F(1,28) = 0.378$, $p = .54$) fortalece la evidencia e indica que la relativa ventaja inicial del grupo experimental no explica por sí mismo el efecto diferencial de los datos en la pre prueba. La Tabla 5 describe el resumen estadístico de los Análisis de Covarianza para grupo y prueba. Los datos confirman la efectividad de la orientación grupal en fortalecer el autoconcepto de los talentosos desventajados.

(2) Dentro de Grupo

(a) *Experimental* - Los promedios en el CDP a nivel de la post prueba ($\bar{x} = 187.00$, $D = 22.013$) fueron mayor que a nivel de la pre prueba ($\bar{x} = 166.125$, $D = 35.918$). La diferencia promedio de 20.88 unidades de autoconcepto demuestra el impacto de la orientación grupal en aumentar el autoconcepto. A los fines de conocer si la direccionalidad del cambio de la pre a la post prueba fue significativa se aplicó la Prueba McNemar, lo que de-

mostró que la diferencia fue significativa ($\chi^2_{(1)} = 3.12$, $p < .05$). La evidencia comprueba la efectividad del tratamiento.

(b) *Control* - Los promedios en el CDP a nivel de la post prueba ($\bar{x} = 162.875$, $D = 14.856$) fueron mayor que a nivel de la pre prueba ($\bar{x} = 154.250$, $D = 26.217$). A los fines de detectar si la diferencia promedio de 8.63 unidades en autoconcepto fue significativa se analizaron los datos con la Prueba McNemar. Los análisis reflejaron que su diferencia no resultó ser significativa ($\chi^2_{(1)} = 0.00$, $p = .99$) por lo que se asume que el cambio fue casual.

La Tabla 6 resume los análisis de la Prueba McNemar tanto para el grupo experimental como control.

TABLA 5
CUADRO DESCRIPTIVO Y RESUMEN DEL ANACOVAR PARA LAS VARIABLES GRUPO Y PRUEBA EN EL CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO CDP

Fuente	DF	Suma de Cuadrados	Promedio de Cuadrados	Razón de F	Prob. de F	Significado
Efecto Principal	2	4488.621	2244.311	3.351	0.050	$p < .05$
Grupo	1	2628.125	2628.125	3.924	0.058	$p < .05$
Prueba	1	1860.500	1860.500	2.778	0.107	NS
Intersección de 2 vías	1	253.125	253.278	0.378	0.544	NS
Grupo x Prueba	1	153.125	153.125	0.378	0.544	NS
Explain	3	4741.746	1580.582	2.360	0.093	NS
Residual	28	18754.203	669.793			
Total	31	23495.949	757.934			

TABLA 6
RESUMEN DE LOS RESULTADOS DE LA PRUEBA McNEMMAR
PARA LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y CONTROL

Grupo Experimental		Grupo Control	
2	0	3	0
0	6	1	4

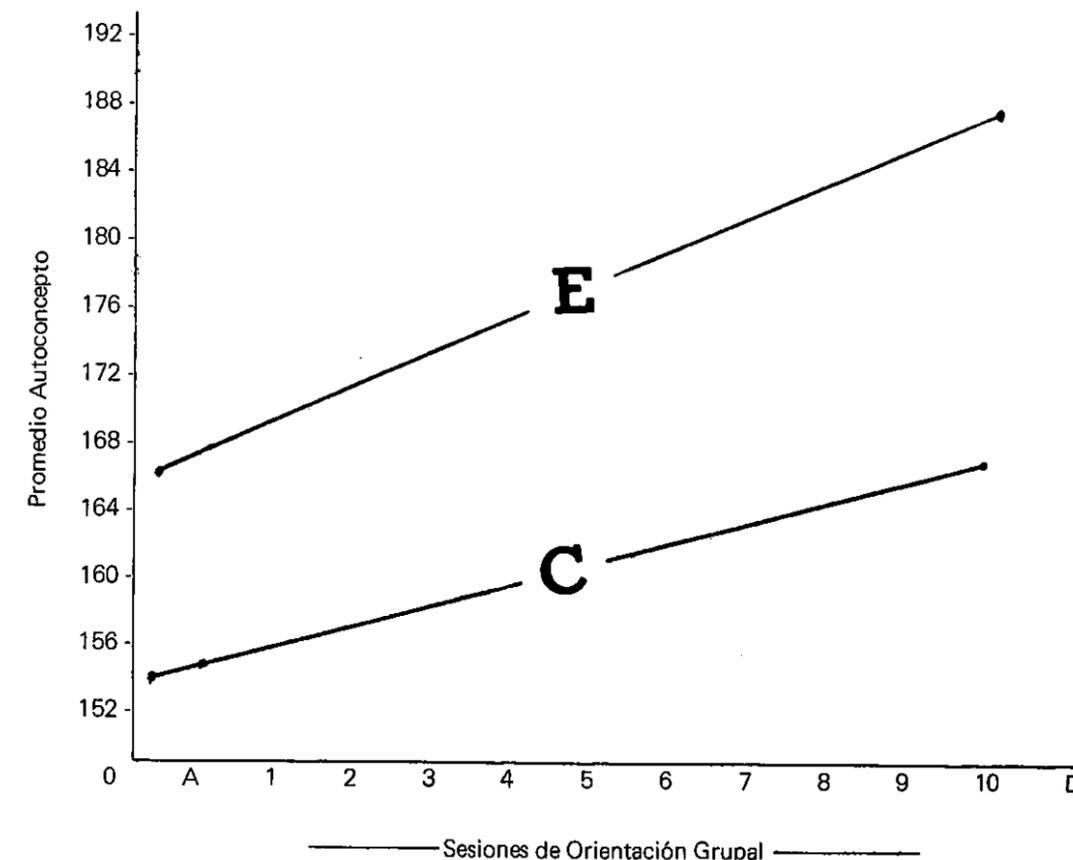
$\chi^2 = 3.12; p < .05$ $\chi^2 = 0; p > .05$

En resumen, el presente estudio demostró que los estudiantes talentosos desventajados que se someten a orientación grupal logran fortalecer su autoconcepto. Este hallazgo adquiere mayor fuerza cuando se compara con un grupo control, lo que verifica la efectividad del tratamiento. El efecto diferencial de los grupos antes y después del tratamiento puede observarse en la Gráfica 1.

Discusión

Los resultados del presente estudio confirman la efectividad de la orientación grupal para fortalecer el autoconcepto de los estudiantes talentosos desventajados en lo social y económico. Este estudio demuestra que estudiantes talentosos con bajo autoconcepto pueden beneficiarse de los nutrientes afectivos de un grupo de referencia para modificar la percepción que tienen de sí mismos. El hecho de que la orientación grupal fue efectiva en aumentar el autoconcepto valida los hallazgos de Culbertson (1972) quien demostró que la experiencia grupal facilita el autoconcepto de superdotados minoritarios. Es pertinente destacar que el presente estudio superó una de las limitaciones del estudio de Culbertson (1972) ya que se pudo demostrar fuera de toda duda que el efecto del tratamiento fue significativamente mejor que el no tratamiento. Esta aportación contribuye a demostrar la efectividad del grupo para esta población. La misma tendencia se observa cuando se comparan los hallazgos del presente estudio con los de Parrish (1980). Aún cuando pudo encontrar cambio significativo a nivel de la post prueba para el grupo de talentosos minoritarios del nivel elemental que participaron en orientación grupal, este efecto no fue significativamente diferente al grupo control. De la misma manera y en condiciones análogas Baldwin (1980) utilizando orientación grupal logró desarrollar destrezas relativas a los niveles de pensamientos con un grupo de talentosos académicos del 7mo. grado de distintas áreas geográficas y logró encontrar diferencias significativas con el grupo control. El presente estudio logra aplicar su efecto a las áreas no-académicas. La evidencia del presente estudio es sólida en demostrar el valor de la experiencia grupal como facilitador catalítico del fortalecimiento del autoconcepto ya que constituye un medio por el cual los talentosos pueden reflexionar sobre sus percepciones, recibir rebote positivo, encontrar seguridad y apoyo que facilite la autoexpresión de su talento y le estimule el desarrollo de destrezas sociales para vencer la timidez y enajenación que los caracteriza. El presente es-

GRAFICA 1
RELACION ENTRE AUTOCONCEPTO ANTES Y DESPUES
DE LA ORIENTACION GRUPAL



tudio sostiene la tesis de Marsh (1981) de la importancia de un grupo de referencia en el desarrollo del autoconcepto del talentoso desventajado. La evidencia de este estudio revela que aunque el ambiente socio-económico ejerce una influencia directa en la formación de un autoconcepto bajo, no necesariamente es determinante, ni limitante a la expresión del potencial. La implicación práctica de este estudio es que dadas las condiciones apropiadas de pertenencia los talentosos desventajados expresarán un autoconcepto apropiado que reforzará su autorealización talentosa.

La implicación directa de este estudio para la orientación profesional conlleva el fortalecimiento de la fe en el potencial del ser humano para alterar las contingencias del mun-

do en que vive a fin de superar las barreras psicológicas asociadas con "lo desventajado". Implica además que las oportunidades para el compromiso, persistencia y superación son estimuladas en la vivencia grupal y serviría en parte para facilitar el cambio de actitudes en la recepción de la ayuda profesional; que según Kerr (1981) ha constituido uno de los mayores escollos de la investigación con talentosos desventajados.

Desde la perspectiva metodológica este estudio aporta evidencia de la importancia de utilizar métodos objetivos y subjetivos en la identificación de los talentosos (Noble & Kampworth, 1980). El presente estudio utilizó la autonominación y la nominación de los maestros en la adecuada identificación, lo que redujo el carácter discriminatorio de los instrumentos normativos (Walker, 1982).

Desde el punto de vista aplicado, este estudio constituye un intento parcial y limitado para reducir la actitud parcializada de Lyons (1981) a punto de olvidar los excepcionales del extremo derecho; y aporta evidencia para reponer el "descuido social" descrito por Saltford (1981).

Finalmente, este estudio inicia un esfuerzo por validar un instrumento de autopercepción para el talentoso desventajado; que como ha señalado Kerr (1981) constituye un paso de superación en la evaluación de esta población en el escenario puertorriqueño.

BIBLIOGRAFIA

- Allwood, Lyndon V. "The Effects of Transactional Analysis Groups on Locus of Control, Self Concept, Academic Achievement and Attendance in a Urban High School". *Dissertation Abstracts International*, 41 (12) 1981, 4975-A.
- Alvino, J., McDonnel, R. y Richert, S., "National Survey of Identification Practices in Gifted and Talented Education". *Exceptional Children*, 42 (7), 1981, 2935-A.
- Alvino, Peter, "Self Esteem and Achievement Among Bilingual Bicultural Students in two Programs". *Dissertation Abstracts International*, 41 (7), 1981, 2935-A.
- Andrew, Jane B. "A Study of Third and Fourth Grade Gifted Students Reading Achievement and its Relationship to the Self Concept". *Dissertation Abstracts International*, 42 (4), 1981, 1585-A.
- Baer, Neal A. "Programs for the Gifted: A Present or a Paradox?". *Phi Delta Kappan*, 61 (9), May, 1982, 621-623.
- Baldwin, Alexina Y. "Effect of Process Oriented Instruction on Thought Processes in Gifted Students". *Exceptional Children*, 47 (5), February, 1981, 326-330.
- Bartley, Robert. "An Analysis of Secondary Students Educational Aspirations, School Satisfaction and Self Satisfaction in the Seattle Public School". Report to the Seattle Public Office of Instructional Program, Washington, November, 1980. ERIC 209-399.
- Bolus, Roger E. "A Validation Study of Self Concept Interpretation: A Causal Model Approach". *Dissertation Abstracts International*, 42 (4), 1981, 1541-A.
- Borg, W. R. y Gall, M.D. *Educational Research and Introduction*. New York: David McKay, Co, Inc. 1963.
- Buchanan, H.G., Blankenbacker, J. y Cotten, D. "Academic and Athletic Ability as Popularity Factors in Elementary School Children". *Today's Education: General Edition*, 63 (2), March-April, 1977, 16.
- Callahan, C.M., Covert, R., Aylesworth, M.S. y Vanco, P. "Evaluation Local Gifted Program: A Cooperation Effort". *Exceptional Children*, 48 (2) October, 1981, 157-163.
- Campbell, D.T. y Stanley, G.C. *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*, Boston: Houghton Mifflin Company, 1963.

- Cory, Christopher, "Education-Programs for the Gifted-Insults an Injuries?". *Psychology Today*, 15 (13), January, 1981, 20.
- Crampton, Roger B. "The Adequacy of Counseling as Perceived by Academically Superior Adolescents in Rural Alabama Schools". *Dissertation Abstracts International*, 42 (2), 1981, 547-A.
- Culbertson, Edward L. "Changes in Perceived Attitudes of Mentally Gifted Minors Following Individual and Group Counseling". *Psychological Abstracts B*, 33 (1), 1972, 419-B.
- Deslile, J.R., Reis, S.M. y Cubbins, E.J. "The Revolving Door Identification and Programming Model". *Exceptional Children*, 48 (2), October, 1981, 152-156.
- Deliz, Delia. (domingo, 20 de febrero de 1983). Entrevista a Marcelo Colón estudiante sobresaliente y científico en ciernes. *El Mundo*, p. 4B.
- Dygert, Catherine W. "The Effect of a Human Relations Program in Self Concept and Achievement of Eight Grade Rural Students". *Dissertation Abstracts International*, 41 (2), June, 1981, 4978-A.
- ERIC Caps Fact Sheet Highlights. Counseling Gifted Students. *Counseling and Personnel Services Clearing House*, Michigan, Winter, 1982.
- Gay, L.B. *Educational Research Competencies for Analysis and Application*, Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing, Co., 1976.
- Haggard, C.R. y Haggard J.F. Intervention Strategies for Self Concept Development. Paper Presented at the Annual Meeting of the International Communication Association, Minneapolis, M.N., May, 1981, ERIC 206024.
- Johnson, Christopher. "Smart Kids have Problems too". *Today's Education: General Edition*, 70 (1), February-March, 1981, 27.
- Johnson, David W. *Reaching Out: Interpersonal Effectiveness and Self Actualization*. New Jersey: Prentice Hall, Inc., 1972.
- Kelly, E.W. y Terry, P.J., "Creative Implementation of Duso with Gifted Students". *Elementary School Guidance and Counseling*, 15 (2), December, 1980, 114.
- Kerr, Barbara A. Career Education for the Gifted and Talented. Informational Series No. 230 of the National Institute Education of Washington, 1981, ERIC 205778.
- Killian, Janice E. "Personality Characteristics and Attitudes of Intellectually Gifted Secondary School Students". *Dissertation Abstracts International*, 24 (5), 1981, 2060-A.
- Kirk, Samuel A. *Educating Exceptional Children* (Second Edition). Boston: Houghton Mifflin Company, 1972.
- Kugle, Cherry L. "Self Esteem and Academic Behavior Among Second Graders". *Dissertation Abstracts International*, 41 (67), 1980, 3012-A.
- Lacy, Grace. The Social and Emotional Development of the Gifted/Talented. New York State Education. Department of Albany, 1979. ERIC 192504.
- Lyon, Harold. "Our Most Neglected Natural Resource". *Today's Education: General Edition*, 70, (1), February-March, 1981, 16-19.
- Manual de Procedimientos. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, 1983, p. 1.
- Marsh, Herbert W. *Self Concept: The Application of a Frame of Reference Hypothesis to Explain Paradoxical Results*. Department of Education. University of Sydney, Australia, May, 1982, (in press).
- Marsh, H.W. y Smith, I.D. *Multitrait-Multimethod Analyses of Two Self Concept Instruments*. Department of Education. University of Sydney, Australia, 1982, 74-430-440, (in press).
- Marsh, H.W., Parker, J.W. y Smith, I.D. *Preadolescent Self Concept its Relation to Self Concept as Inferred by Teachers and to Academic Ability*. Department of Education. University of Sydney, Australia, February, 1982, (in press).

Marsh, H.W., Relich, J. y Smith, I.D. Self Concept: The Construct Validity of Self Description Questionnaire. Research Report at The University of Sydney, Australia, September, 1981, ERIC 210306.

Marsh, H.W., Barnes, J., Cavins, L. y Tidman, M. The Self Description Questionnaire (SDQ): Age Effects in the Structure and Level of Self Concept for the Adolescent Children. Department of Education, University of Sydney, Australia, July, 1982. (in press).

Mathews, Neil. "Influencing Parents Attitude Toward Gifted Education". *Exceptional Children*, 48 (2), October, 1981, 140-142.

McIntire, W.G., Drummond, R.J. y Shumaker, D. Self Concept: The Multidimensional Self: Predicators of Self Concept in Adolescents. Paper presented at the Annual Convention of the Eastern Education Research Association, Philadelphia, P.A., March, 1981, ERIC 208276.

Mitchell, Bruce M. "What's Happening to Gifted Education in the United State Today?". *Phi Delta Kappan*, 61 (8), April, 1980, 56-564.

Myers, D.G., y Ridl, J. "Aren't all Childrens Gifted?". *Today's Education: General Edition*, 70 (1), February-March, 1981, 30.

Narváez Rosario, Mercedes. La orientación de los estudiantes excepcionales, énfasis especial en los talentosos. Tesina inédita de Maestría, Universidad de Puerto Rico, 1970.

NEA and The American Personnel Association Guidance for the Academically Talented Students. Conference presented by The American Personnel and Guidance Association and the National Education Association, 1961.

NEA Resolutions. *Today's Education - First Annual Edition*, 71 (3), 1982, 164. Nie, N., Hull, H., Jenkins, J. Steinbrenner, K. y Bent, D. *Statistical Package for the Social Science (SPSS)*. Second Edition. New York: McGraw Hill Book Co., 1975.

Noble, V. y Kampworth, T.J. Psychological Aspects of the Gifted Minority Students". *The Guidance Clinic*, 13 (2), October, 1980, 4-7.

Ohlsen, Merle M. *Group Counseling (Segunda Edición)*. New York: Holt, Rinehart and Winter, 1977.

Patterson, P. y Starcher, S. Identification of and Curriculum Methodologies for Potentially Gifted Black Children. Conference presented by The Exceptional Back Children Council, New Orleans, February, 1981, ERIC 206140.

Parrish, Gene L. "The Effect of Self Concept Enhancement Module on Self Concept and Academic Performance of Black Community College Students". *Dissertation Abstracts International*, 42 (2), August, 1981, 55-A.

Perrone, P., Karshner, W. y Male, R. The Career Development Need of Talented Students: A Perspective for Counselors. Non Classroom Guide of the Department of Counseling and Guidance, University of Madison, Wisconsin, 1979, ERIC 182731.

Plowman, P.D. y Rice, J.R. Demonstration of Differential Programming in Enrichment, Acceleration, Counseling and Special California State Department of Education, Sacramento, March, 1967, ERIC 019763.

Revicki, Dennis A. The Relationship Among Socioeconomic Status, Home Environment, Parent Involment, Child Self Concept and Child Achievement. University of North Caroline, March, 1981, ERIC 206645.

Ross, A. y Parker, M. "Academic and Social Self Concepts of the Academically Gifted". *Exceptional Children*, 47 (1), September, 1980, 6-10.

Saltford, Richard. Assesment of Needs, Resources and Linkages for Creativity and Giftedness. Colloquium Series on Creativity and Giftness, March, 1981, ERIC 206173.

Sampson, Nancy M. "A Study of Self Concepts of Black, White and Indian Students, Grades Three Through Twelve Living in a Urban and Rural Setting". *Dissertation Abstracts International*, 41 (67), 1980.

Schlichter, Carol L. "The Multiple Talent Approach in Mainstream and Gifted Programs". *Exceptional Children*, 48 (2), October, 1981, 144-150.

Seigel, Sidney. *Nonparametric Statistics: For the Behavioral Sciences*. New York: McGraw - Hill Book Co., 1956.

Sierra Aldarondo, Angel. La identificación y enseñanza del talentoso. Tesina inédita de maestría, Universidad de Puerto Rico, 1970.

Soares, L.M. y Soares, A.L. Multivariate Analysis of Self Perception. Paper presented at the Annual Convention of the Eastern Educational Research Association, Philadelphia, P.A., March, 1981, ERIC 206647.

Stewart, Emily D. "Learning Styles Amog Gifted/Talented Students: Instructional Technique Preferences". *Exceptional Children*, 48 (2), October, 1981, 131-138.

Stewart, Jack C. *Counseling Parents of Exceptional Children*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, Publishing, Co., 1978.

Telford, C.W. y Sarey, J.M. *The Exceptional Individual Psychological an Educational Aspects*. New Jersey: Prentice Hall, 1967.

Tiempo para atender al talentoso (26 de octubre de 1981). *El Nuevo Día*, p.p. 24-25.

Tuttle, F.B. y Bucker, L.A. Characteristics and Identification of Gifted and Talented Students. Report to the National Education Association Washington, 1980, ERIC 197519.

Toledano García, Raúl (Entrevista del 29 de noviembre de 1983), Orientador de Estudios Generales, Universidad de Puerto Rico.

Walker, Joe A. "The Counselors Role in Educating the Gifted and Talented". *The School Counselor*, 29 (5), May, 1982, 362-365.