

AVANCES PEDIÁTRICOS

LA SUPERDOTACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA

A. Borges del Rosal, C. Hernández Jorge

Facultad de Psicología, Universidad de La Laguna

RESUMEN

El objetivo de este artículo es mostrar lo que supone la superdotación intelectual, apresando la temática más relevante. Se expone la definición de superdotación, los procedimientos de definición y cómo detectarlos en edades tempranas. Los principales problemas a los que se enfrentan, rendimiento inferior al esperable y problemas socioafectivos, hacen recomendable la integración de niños y niñas superdotados en programas de intervención específicos para este colectivo. Finalmente, se presentan algunas recomendaciones para el pediatra, que le sirvan para detectarlos y orientar a las familias.

Palabras clave: superdotación, identificación del superdotado, programas de intervención.

GIFTEDNESS IN EARLY AGE

SUMMARY

The objective of this paper is to expose the principal issues related to giftedness. We exposed the giftedness models, the identification process and how to detect them in early ages. The main problems are the school achieving and socioaffective relationships. For this reason, the integration of these gifted children in specific programs seems highly advisable. Finally, some recommendations to pediatricians to detected early gifted children and counseling their families are exposed.

Key words: giftedness, giftiness identification, specific programs.

BSCP Can Ped 2005; 29 (3): 29-33

DEFINICIÓN DE SUPERDOTACIÓN

La superdotación intelectual es un tema que se ha venido abordando en la Psicología casi desde que esta disciplina asume el método científico, pues en

Correspondencia:

*Africa Borges del Rosal
Carmen Hernández Jorge
Facultad de Psicología, Campus de Guajara
38205 La Laguna. Santa Cruz de Tenerife
e-mail: aborges@ull.es
cherjo@ull.es*

los primeros años del siglo XX Terman inicia su investigación sobre este colectivo¹. Sin embargo, a partir de la década pasada ha empezado a cobrar relevancia, lo cual se pone de manifiesto en cambios legislativos, que muestran la preocupación por dar la respuesta educativa que precisan los alumnos más dotados.

Sin embargo, el término *superdotación* está lleno de connotaciones, arrastrando mitos que van desde la consideración de que las personas con una capacidad superior son seres extraordinarios, que poco tienen con «el común de los mortales», hasta los que presuponen que una inteligencia superior conlleva problemas de diversa índole, sobre todo en el campo de las relaciones interpersonales. Y estos estereotipos a menudo se reflejan en los medios de comunicación de masas. Por ejemplo, la relativamente reciente película «*Una mente maravillosa*» aunaba alta inteligencia con problemas psiquiátricos, lo cual no ayuda a eliminar mitos en la sociedad respecto a este tema.

Debemos empezar con definir lo que se entiende por superdotación, que no es una tarea fácil. En la literatura especializada, se cuentan al menos con cinco modelos que explican la superdotación: el monolítico, defendido por Terman¹, que supone que la superdotación se explica por un factor único de inteligencia, conocido como el factor *g*; los modelos jerárquicos, que señalan la presencia de inteligencias múltiples, cuyo principal exponente es Gardner²; los modelos cognitivos, que interpretan la superdotación como funcionamiento mental, en el sentido de poseer una capacidad superior de manipular, almacenar, memorizar o recuperar la información, defendido por diversos autores pero cuyo máximo exponente es Stenberg³; el modelo basado

en el rendimiento, defendido por Renzulli⁴ en su teoría de los tres anillos, donde se presume que la capacidad superior supone alta inteligencia, alta creatividad y altos niveles de implicación en la tarea; y el modelo social, que incorpora factores del ambiente para explicar el desarrollo de la superdotación, y cuyo principal valedor es Tannenbaun⁵.

La existencia de tantos modelos muestra la dificultad de definir el concepto. Se incluyen factores de inteligencia, una o múltiples, aspectos cognitivos, a la vez que otros componentes: motivacionales o sociales. De aquí que sea interesante señalar que el superdotado *nace y se hace*. Al respecto, la diferenciación de Gagné⁶ entre *superdotado*, como una persona con alta capacidad intelectual, y *talento*, como el que ha conseguido desarrollarlo, parece especialmente relevante. Si, como mantenemos, la superdotación necesita de un caldo de cultivo para su desarrollo, se deduce que las personas con altas capacidades van a necesitar un ambiente adecuado para que logren alcanzar todas las potencialidades que poseen.

De aquí el interés para que las personas que componen el entorno infantil estén familiarizados con el tema y por lo tanto, la importancia que el pediatra esté alertado sobre el particular.

Frente a los mitos que hemos comentado, la realidad nos demuestra que la superdotación no es un fenómeno raro, presente en pocos individuos. Si adoptamos el posicionamiento psicométrico para identificarlos, entendemos por superdotado aquella persona que obtiene una puntuación igual o superior a 130 en Cociente Intelectual (CI) medido a través de un test de inteligencia. Es decir, dos desviaciones típicas por encima de la puntuación media (100), ya que se presume que variable inteligencia tiene una distribución normal. Si esto es así, el 2% de la población está por encima de 130 de CI. Pasando estos datos a nuestra realidad, en la Comunidad Canaria, es esperable que alrededor de 7000 menores de 18 años superen esta puntuación. Una cantidad lo suficientemente alta como para interesarnos por ellos.

LA IDENTIFICACIÓN DEL SUPERDOTADO

Uno de los primeros problemas cuando se trabaja en el campo de la superdotación es cómo diag-

nosticar acertadamente la existencia de una alta capacidad intelectual.

La detección de la superdotación suele darse en el entorno del niño o la niña. Principalmente, es la familia la primera que se percata de la existencia de un desarrollo, principalmente intelectual, que se distingue de la norma para su grupo de edad. Los padres y madres se vuelven así en «instrumentos» fiables para la primera nominación de un individuo como poseedor de altas capacidades intelectuales.

La identificación, propiamente dicha, se realiza tras cumplimentar una o varias pruebas psicológicas, fundamentalmente tests de inteligencia, tales como el Weschler en sus distintas aplicaciones en función de la edad: en su versión para adultos, (WAIS, Wechsler Adults Intelligence Scale) o para niños (WISC, Wechsler Intelligence Scale for Children) y preescolares (WPPSI, Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence); el test de Matrices Progresivas de Raven; ó el Stanford-Binnet, por nombrar sólo los más utilizados. Estos instrumentos se combinan con otros que miden desarrollo psicomotor del niño, así como socialización y adaptación personal.

El diagnóstico psicométrico como el que comentamos ha suscitado críticas, sobre todo porque puede dejar fuera falsos negativos. Es decir, dejar de identificar a una persona superdotada, aunque lo sea. Las razones de estos falsos negativos son diversas. En ocasiones por cuestión de género (es sorprendente constatar como se identifica a muchas menos niñas que niños; sin embargo, este debate de género daría para otro artículo, por lo que no vamos a profundizar en él), por cuestiones relativas a ambientes desfavorecidos, desinterés por la prueba por parte del alumnado, e incluso por un deseo deliberado del niño o la niña de no destacar. Sin embargo, a efectos prácticos parece muy razonable su uso, ya que los tests de inteligencia han demostrado su utilidad durante décadas.

Otro tema relevante es definir cuándo hacer el diagnóstico. Hay autores que consideran que no es fiable antes de los doce años, pero eso supone que los niños y niñas recibirían el grueso de su escolarización sin recibir la atención que merecen. La literatura especializada señala que en la primera infan-

cia, alrededor de los cuatro años, se cuenta con instrumentos que garantizan un primer diagnóstico fiable.

INDICADORES DE SUPERDOTACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA

Pero, ¿cuáles son los indicadores que hacen sospechar una inteligencia superior? Ya hemos señalado es en el seno de la familia donde primero se detecta al niño o la niña superdotados. Aunque se ha observado precocidad en áreas motoras, los indicadores más certeros pertenecen al ámbito cognitivo.

Así, este colectivo se caracteriza por hacer un amplio uso del lenguaje, con gran precisión terminológica y amplio vocabulario, a edades muy tempranas. Por ejemplo, un niño de desarrollo normal es capaz de usar frases simples con 2 años de edad, mientras que un posible superdotado puede empezar con 16 meses.

En segundo lugar, es bastante frecuente que aprendan a leer de forma autónoma, antes de iniciar la escolarización a los seis años, desde los tres años de edad.

También es común que tengan facilidad con los números y las operaciones aritméticas; así, contar hasta 10 se suele realizar con 4 años, mientras que en la literatura se informa que un probable superdotado puede iniciarse en ello con dos años y medio.

Y otra de las cuestiones que se repiten en los integrantes de este colectivo es la curiosidad, dando lugar a la realización de preguntas sin fin, y no de simple respuesta por lo general. Adelantan la edad de las preguntas: en lugar de aparecer a los tres años, se da de los 24 a los 30 meses de edad.

Finalmente, otra característica que aparece ampliamente referida en la literatura es el interés por temas trascendentes a edades muy tempranas: la vida y la muerte, el origen de la Tierra, de donde venimos, etc.

No hay que esperar que se den todas estas características juntas, pero la aparición de alguna de ellas puede servir como señal de que tal vez estemos ante un niño o una niña con altas capacidades. Se puede encontrar un mayor detalle en cuanto al desarrollo

precoz, en adelanto a su edad en Acereda⁷ o en Feenstra⁸, con tablas evolutivas de niños dentro de la norma y con precocidad intelectual.

ATENCIÓN A LOS MÁS DOTADOS

Ya hemos señalado al principio del artículo que la superdotación es una mezcla de componentes genéticos y ambientales. Por tanto, no podemos esperar que se desarrolle sin las condiciones pertinentes para ello, lo que supone un trato específico y atendiendo a su diversidad, tanto dentro como fuera de la escuela.

Dentro del ámbito escolar las intervenciones se centran fundamentalmente en aplicación de currículos escolares orientados a las necesidades educativas específicas del colectivo, en programas intra o extraescolares, es decir, dentro o fuera de la escuela.

Respecto a los programas intraescolares, nuestra legislación contempla dos procedimientos específicos: la aceleración y la adaptación curricular. En el primer caso, se les adelanta de curso, hasta un máximo de dos cursos escolares. La adaptación curricular supone recibir unos contenidos más adecuados para su desarrollo formativo, pero manteniéndose en el mismo curso académico que le corresponde por edad.

En el terreno extraescolar aparecen actuaciones con una mayor diversidad, desde las que se centran en completar la formación académica del educando, sea en temas concretos, tales como matemáticas o ciencias⁹, o bien más generales¹⁰ hasta las que utilizan las mentorías, esto es, el uso de adultos significativos que guían su aprendizaje¹¹.

Sin embargo, se ha puesto de manifiesto que las necesidades de los superdotados no se limitan al ámbito de la adquisición de contenidos. Dos son los problemas más relevantes que pueden aparecer: los problemas de rendimiento y los socioafectivos.

Con respecto a los primeros, se puede dar el caso de niños o niñas con alta inteligencia que tienen fracaso escolar, o bien que no rinden todo lo bien que se podría esperar. Las razones de este problema son de dos tipos. De una parte, un ambiente escolar poco estimulante puede llevarlos al aburrimiento, y, por ende, al desinterés por las actividades académicas. De otra, y esto ocurre más cuando los problemas de

rendimiento aparecen en cursos superiores, el niño o la niña descubren que sacar buenas notas no les supone ningún esfuerzo, por lo que no desarrollan hábitos de estudio; cuando los requerimientos académicos exigen no sólo una buena memoria, sino una dedicación de tiempo y esfuerzo, al no tener un hábito sistemático de estudio se produce un fracaso en su rendimiento académico.

Los problemas socioafectivos aparecen en la literatura, tanto para negar su existencia, a través de estudios que muestran que los niños y niñas superdotados tienen una adaptación personal y social tan buena si no mejor que sus compañeros normativos¹², como para afirmar diversas problemáticas al respecto, desde el denominado *estigma de la superdotación*¹³, en el sentido de ser considerados diferentes, hasta los sentimientos de ser distintos o de sentirse tratados de forma distinta; llegan a ocultar su talento para evitar ser rechazados¹⁴.

Todas estas evidencias ponen de manifiesto que no basta con realizar programas exclusivamente académicos, sino que hay que incluir otros factores. En ese sentido, se pueden encontrar diversas actuaciones, en el entorno anglosajón¹⁵ o en nuestro país el desarrollado por Pomar¹⁶ o el que lleva a cabo nuestro equipo, el Programa Integral Para Altas Capacidades (PIPAC), dirigido a niños y niñas superdotados y a sus familias, del que se puede encontrar más información en la página <http://gtisd.net>

RECOMENDACIONES PARA EL PEDIATRA

En la práctica pediátrica, el especialista se encontrará en ocasiones con niños y niñas con un desarrollo precoz, probablemente en etapas previas a la escolarización.

Desde nuestro punto de vista, si el niño o la niña son demasiado pequeños, esto es, con menos de 4 años, el diagnóstico precoz no parece demasiado adecuado, pues a esas edades no hay garantía de que se pueda realizar de forma fiable.

En todos los casos, más que poner el énfasis en el diagnóstico, lo importante es tratarles adecuadamente. Esto se traduce en algunas cuestiones muy concretas.

La primera de ellas es tener claro que es conveniente facilitar su aprendizaje y no frenar sus ganas

de aprender. Es bastante habitual escuchar que no se debe permitir que el niño o la niña aprenda a leer, o avance en sus conocimientos, para evitar que se aburra cuando se llegue el momento de adquirir tales contenidos en el currículo escolar. Tales recomendaciones son inadecuadas, pues el niño llegará a la conclusión de que *aprender no es bueno*. Por lo tanto, nuestro consejo es el contrario: permitirle toda la estimulación que precise, e incluso alentar su curiosidad y participar con ellos en sus descubrimientos del mundo que les rodea. Como hemos dicho, el sistema escolar tiene ahora mismo servicios, que deberán responder a las necesidades de los escolares de altas capacidades.

Otro de los problemas es la disciplina. Está comprobado que el desarrollo más adecuado del niño se da dentro de un clima educativo que aliente su autonomía, a la vez que normativo. A estos niños y niñas, una educación autoritaria les resulta especialmente negativa¹⁷. Sin embargo, también el exceso de permisividad es altamente perjudicial. Por tanto, unas normas claras y coherentes, en un ambiente de libertad y franqueza, es el mejor clima educativo que se puede dar.

Finalmente, puede ser conveniente que se les incluya en programas que potencien su innata capacidad y les ayude a un desarrollo integral. En ese sentido, si desea una orientación más específica, pueden contactar con nuestro departamento para tal fin.

Como conclusión, diremos que la superdotación intelectual es una realidad más frecuente de lo que inicialmente pueda pensarse y, aunque es un privilegio, puede ser también una fuente de problemas. Por ello, es conveniente que los niños y niñas superdotados reciban una formación integral, que permita su desarrollo armónico y que posibilite convertir su alta capacidad en talentos reales, útiles y satisfactorios para ellos mismos y para los demás.

BIBLIOGRAFÍA

1. Terman L. Mental and physical traits of a thousand gifted children. 1925. Stanford, CA: Stanford University Press.
2. Gardner H. Multiple intelligences: The theory in practice. 1993. New York: Basic Books.

3. Stenberg RJ. Beyond IQ- a triarchic theory of human intelligence. 1985. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Renzulli JS. The enrichment triadic model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly* 1976; 20 (3), 303-26.
5. Tannenbaun, A. *Gifted Children*. Nueva York: MacMillan, 1983.
6. Gagné F. Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. En KA Heller, FJ Mönks, RJ y AH Passow, editors. *International handbook of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press; 1993. p.69-87.
7. Acereda A. *Niños superdotados*. Madrid, Pirámide, 2002.
8. Feenstra C. *El niño superdotado. Cómo reconocer y educar al niño con altas capacidades*. Madrid, Medici, 2004.
9. Stake JE, Mares KR. (2001) Science enrichment programs for gifted high school girls and boys: Predictors of program impact of science confidence and motivation. *J Research in Science Teaching* 2001; 38 (10), 1065-88.
10. Heller KA, Reimann R. Theoretical and methodological problems of a 10-year follow-up program evaluation study. *Eur J Psychological Assessment* 2002; 18, 229-41.
11. Bennetts C. Traditional mentor relationships, intimacy and emotional intelligence. *Qualitative Studies in Education* 2002; 15, 155-70.
12. Norman AD, Ramsay SG, Roberts J, Martray CR. Effect of social setting, self-concept, and relative age on the social status of moderately and highly gifted students. *Roeper Review* 2000; 23, 34-9.
13. Cross TL, Coleman LJ. The social cognition of gifted adolescents: An exploratory of the sigma of giftedness paradigm. *Roeper Review* 1993; 16, 37-40.
14. Swiatek MA. Social coping among gifted elementary school students. *J Education of the Gifted* 2002; 26, 65-86.
15. Dai D, Moon S, Feldhusen J. Achievement motivation and gifted students: a social cognitive perspective. *Educational Psychologist* 1998; 33, 45-63.
16. Pomar C. Motivational patterns in gifted students. 9th Conference of the European Council for High Ability. Navarra 2004.
17. Dwairy M. (2004) Parenting styles and mental health of Arab gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 2004; 48 (4), 275-86.