

CONCEPTO DE SUPERDOTACIÓN. ASPECTOS PSICOLÓGICOS, PERSONALES Y SOCIALES

ANA MARÍA PEÑA DEL AGUA*

Con este artículo se pretende reflexionar sobre tres aspectos básicos en relación con la superdotación. El primero se centra en el desarrollo y evolución de distintos conceptos, definiciones y términos que están presentes en la literatura especializada y que ayudan a entender que “superdotado” no engloba a un colectivo de sujetos con características iguales o similares. El segundo se preocupa, de manera muy general, de la descripción psicológica y social de los superdotados, quiénes son y cómo son. El tercero aporta información sobre algunas de las situaciones que pueden darse en los superdotados en contextos educativos, así como también las repercusiones sociales que suelen ir unidas a ser un sujeto excepcional.

This article aims to reflect on three basic aspects related to giftedness. The first one is focused on the development and evolution of different concepts, definitions and terms that are present in the specialized literature helping to understand the fact that “gifted” does not include a group of subjects with the same or similar characteristics. The second one worries, in a very general way, about the psychological and social description of the gifted, who and how they are. The third one gives information about some of the situations that can be given in the gifted in educational contexts, as well as the social consequences that tend to attach to the exceptional subject.

1. Planteamiento general: concepto, definiciones y términos

1.1. Evolución del concepto de superdotación

Hace solamente unas décadas la valoración del Cociente Intelectual del estudiante se consideraba suficiente para señalar si su capacidad estaba por encima de la media, situándolo entonces en el grupo de los denominados “superdotados”. Sin embargo, y pese a que no es posible prescindir de tal medio para la identificación de las capacidades excepcionales, la propia evaluación de la noción de inteligencia y de superdotación hace que se vaya imponiendo la idea de que los tradicionales

* ANA MARÍA PEÑA DEL AGUA es Profesora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

tests de inteligencia deben complementarse con otra serie de pruebas, tanto de personalidad como, sobre todo, de creatividad.

El concepto de superdotación ha ido cambiando de forma considerable desde su acuñación hasta nuestros días. La gran variedad de modelos y conceptualizaciones de los que disponemos hacen que resulte difícil encontrar unanimidad en cuanto a la denominación misma de este grupo de población. No obstante, el término que más se ha extendido en los últimos años y con el que ha ido evolucionando el propio concepto es el de superdotado.

El primer intento de análisis científico fue realizado por Galton (1869). Este autor propuso una definición del genio a partir de sus características o producciones observables. Galton pensaba que la inteligencia humana era permanente e inmutable, es decir, suponía que las personas nacen y mueren con el mismo grado de inteligencia, independientemente de sus experiencias vitales. Sus estudios experimentales han sido recogidos en la obra *Hereditary Genius*, en ella se destaca de manera especial, la importancia de la herencia. Su trabajo establece un antecedente significativo en el tema que nos ocupa.

Años más tarde, Terman (1925) sostiene que el criterio de selección está en los resultados obtenidos con las escalas de medición de los tests (Stanford-Binet). Los tests de inteligencia fueron considerados como el primer procedimiento objetivo para detectar al superdotado. Así, por ejemplo, en la literatura especializada las primeras definiciones conocidas estaban basadas en los resultados obtenidos a partir de escalas de inteligencia. Desde este punto de vista es superdotado el niño que alcanza en un test Cociente Intelectual (CI) superior al 130. Terman es conocido como el pionero en el estudio de la superdotación.

1.2. Importancia de una definición para determinar la identificación del superdotado

Es en la década de los cuarenta cuando los expertos comienzan a señalar limitaciones en los tests de inteligencia para definir e identificar a los superdotados. Así, por ejemplo, Pritchard (1951) escribió al respecto: Si por superdotado entendemos aquellos jóvenes que dan esperanza de una creatividad de alta categoría, es dudoso que los tests de inteligencia clásicos sean apropiados para identificarlos. Por creatividad se entiende originalidad, y la originalidad implica éxito en el manejo, control y organización de nuevos datos o experiencias. Los tests de inteligencia contienen datos

sobrepasados. Evidentemente se desconoce el contenido de la inteligencia en las situaciones que revelan originalidad o creatividad.

Una de las definiciones más utilizadas es la propuesta por el Informe Marland (1972). Fue aceptada por la Oficina de Educación de EEUU (USOE) y muchos sistemas escolares la aceptan y se basan en ella a la hora de realizar su planificación escolar. La definición es la siguiente: “Los niños superdotados y talentosos son los identificados por personas calificadas profesionalmente en virtud de sus destacadas capacidades y de sus altos logros. Estos niños requieren programas educativos distintos y servicios más allá de los que ofrecen los programas escolares normales en orden a realizar contribuciones a sí mismos y a la sociedad” (Marland, 1972: 10).

Esta definición incluye la ejecución demostrada y/o potencial de habilidades en alguna de las siguientes áreas:

- **Habilidades intelectuales generales:** asociadas al enfoque psicométrico de medida de la inteligencia y relacionadas con la eficacia escolar.
- **Aptitudes académicas específicas:** el área de rendimiento quedaría reducida a una parte determinada del ámbito académico (matemáticas, lenguaje, física, etc.).
- **Pensamiento creativo o productivo:** propio de las personas con elevadas aptitudes creativas.
- **Habilidades para el liderazgo:** incluye capacidades intelectuales, de pensamiento creativo y rasgos propios de personalidad que permiten al sujeto interactuar de forma determinada con un grupo.
- **Artes visuales y de representación:** implica destrezas relacionadas con la percepción, representación y ejecución artística (pintura, música, teatro, etc.).
- **Habilidades psicomotoras:** comprende destrezas de tipo motriz relacionadas tanto con el arte como con el deporte.

A pesar de que esta definición ha sido de gran ayuda para dirigir numerosos programas en EE.UU, presenta la limitación de no incluir factores importantes, como *la motivación* o *el ambiente social*. Pero su importancia ha radicado en la distinción entre **las capacidades demostradas y las potenciales**. Otra de las ventajas que aporta esta definición es que manifiesta la existencia de diversas formas de superdotación, además de las intelectuales.

La definición de la Oficina de Educación de Estados Unidos de 1972 fue modificada en 1978 en el *Gifted and Talented Children's Act*

(Actas de los niños superdotados y talentosos). La nueva definición es cualitativamente distinta de la anterior: *Los niños superdotados y talentosos son aquellos que pueden ser identificados en Preescolar, Primaria y Secundaria pues demuestran poseer unas habilidades potenciales importantes, que evidencian alto rendimiento y una alta capacidad en las áreas intelectuales, creativas, académicas, capacidad de liderazgo, o en las realizaciones artísticas y visuales, que requieren servicios especiales o actividades diferenciales que, normalmente, no les proporciona la escuela regular* (Tiyle IX, Part a sec. 902; citado por Acereda y Sastre, 1998: 64).

Renzulli (1977; 1994), después de realizar un análisis sobre las definiciones existentes y basándose en una exhaustiva investigación empírica, desarrolla el llamado “Modelo de los tres anillos” y describe la sobredotación como *la interacción entre tres grupos básicos de rasgos humanos*. Estos grupos son: capacidades generales por encima de la media, altos niveles de implicación en la tareas y altos niveles de creatividad.

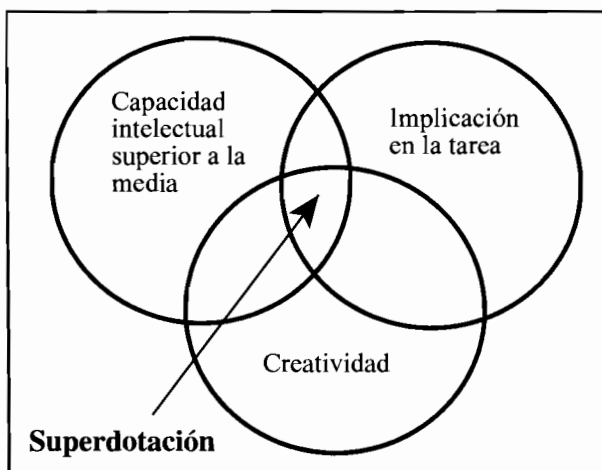


Gráfico 1. Modelo de superdotación de los tres anillos (Renzulli, 1977, 1994)

Conviene tener claras las características personales de la superdotación tal y como las ha entendido el propio Renzulli:

- **Capacidad intelectual por encima de la media:** incluye alta capacidad en el aprendizaje, memoria muy elevada, altos niveles de pensamiento abstracto, dominio de una amplia variedad de

materias, capacidad para clasificar información relevante, rapidez y exactitud en el procesamiento de la información.

- **Compromiso con la tarea (motivación):** se entiende como el motor del comportamiento humano. Si la motivación por la tarea es suficientemente fuerte, el sujeto puede solventar cualquier obstáculo o dificultad que se le presente. La motivación supone la atracción que un sujeto siente por una determinada tarea en la que disfruta trabajando.
- **Alto nivel de Creatividad:** se expresa en la capacidad para solventar problemas, en los pensamientos productivos, en la originalidad de las soluciones, en la flexibilidad para pensar. Se concibe como una habilidad general para encontrar y utilizar nuevas soluciones a los problemas.

Los niños superdotados y con talento son aquellos que poseen, o son capaces de desarrollar, este conjunto complejo de rasgos y aplicarlo a cualquier área potencialmente valiosa de realización humana. Estos niños, por sus características personales, requieren oportunidades y servicios educativos que no son proporcionadas por los programas ordinarios. Renzulli propone *el modelo de enriquecimiento* para facilitar ayuda educativa a los estudiantes superdotados. Dicho modelo consta de tres variantes:

- a) **Enriquecimiento Tipo I:** actividades de exploración general (variedad de temas que no cubre el currículo ordinario)
- b) **Enriquecimiento Tipo II:** desarrollo cognitivo y afectivo. Actividades de entrenamiento en grupo: habilidades de aprender a aprender, habilidades de investigación y de comunicación, etc.
- c) **Enriquecimiento Tipo III:** investigación individual y en grupo de problemas reales (profundizar en determinadas áreas)

Es importante tener presente que la definición propuesta por Renzulli, además de describir los elementos necesarios para *la identificación*, expresa *el tipo de apoyo educativo* que necesitan los superdotados. Este autor ha sido el primer experto que supo enlazar *la identificación con una estimulación apropiada y con la educación*.

Los trabajos realizados por Mönks (1988) modifican y, a la vez, amplían la teoría expuesta por Renzulli. Además de los tres componentes (motivación, alta capacidad intelectual y creatividad) incluyen otros elementos sociales: *familia, escuela y grupo de iguales*.

Mönks considera la superdotación como un fenómeno dinámico dependiente de *las interacciones* llevadas a cabo con éxito entre las características de la persona superdotada con el entorno social.

Tannenbaum (1983) propone una definición de carácter *psicosocial* de superdotación que considera al rendimiento excepcional como producto de cinco factores:

1. Capacidad general (factor “g”).
2. Aptitudes y habilidades especiales.
3. Factores de personalidad.
4. Factores ambientales (familia, escuela, compañeros, estímulo y apoyo proporcionados).
5. Factores fortuitos.

A principios de la década de los noventa el *Departamento de Educación de EEUU* realizó un estudio denominado *National Excellence: A Case for Developing America's Talent* (La Excelencia Nacional: Las Razones para Desarrollar el Talento en los EEUU) en el que se propone una nueva definición de alumnos superdotados basada en las recientes investigaciones sobre *procesos cognitivos* “que reflejan los conocimientos y el pensamiento actual sobre este tema” (1993:3; citado por Howell y otros, 1997:438). La definición propuesta es la siguiente: “Los niños y adolescentes superdotados muestran respuestas notablemente elevadas, o el potencial necesario para alcanzarlas, comparados con los de su misma edad, experiencia o entorno. Poseen altos niveles de capacidades en las áreas cognitivas, creativas y/o artísticas... Estos alumnos necesitan servicios y actividades que la escuela ordinaria no suele ofrecer. Las capacidades superiores se dan en niños y adolescentes de todos los grupos culturales, en todos los estratos sociales y en todos los campos de la actividad humana”.

Sin duda, esta definición implica una nueva concepción de superdotación. Sus autores evitan las connotaciones negativas que supone identificar a un superdotado desde una dimensión únicamente derivada de *los tests de inteligencia*. La definición implica que los factores del entorno son al menos tan importantes para el desarrollo de capacidades superiores como la predisposición genética, y que estas capacidades pueden encontrarse en cualquiera de los grupos culturales y socioeconómicos, así como también en todos los ámbitos de la actividad humana.

De acuerdo con estas definiciones y otras incluidas en la literatura más reciente, se puede concluir que “la superdotación parece definirse más por una combinación de características, de acuerdo con una consideración multidimensional, que por un único rasgo, como hacen las teorías unidimensionales” (Castejón y otros, 1997).

¿Es lo mismo superdotación que talento?

El no disponer de un buen conocimiento acerca de estos dos conceptos hace que en ocasiones surja la confusión entre ellos. En la actualidad, y como consecuencia de una perspectiva multifactorial de la inteligencia, han aparecido nuevos planteamientos que van dirigidos hacia la modificación tradicional de superdotación y talento (Acereda y Sastre, 1998). Según estas autoras, la superdotación consiste en un conjunto de factores intelectuales que posibilitan **una producción general** significativamente distinta de la del grupo normal, mientras que el talento es una capacidad centrada en **un aspecto cognitivo o destreza conductual concreta** y, por lo tanto, implica más dominio específico de las tareas.

Partiendo de la teoría de Rayo (1997), los anglosajones utilizan el término “*gifted*” (superdotado) para referirse a estudiantes que manifiestan una aptitud intelectual globalista, mientras que reservan “*talented*” (talento) para aquellos con habilidades específicas en un campo concreto.

Felhusen (1992) aporta algunas características que contribuyen a diferenciar el concepto de superdotación del de talento. Para este autor la superdotación implica un concepto estático y fijo, mientras que el talento y el desarrollo del mismo son conceptos dinámicos. También considera la superdotación como un complejo de inteligencias, aptitudes, destrezas, creatividad, etc., que conduce al individuo hacia la ejecución productiva en áreas del conocimiento valoradas por la cultura, mientras que los talentos emergen de la capacidad general como una confluencia entre lo genético, lo familiar y escolar y de los propios intereses y formas de aprender del estudiante.

Uno de los autores más preocupados por el tema y que más ha contribuido a la aclaración de las diferencias entre ambos conceptos ha sido Gagné (1985; 1991) con la presentación de un modelo que se refiere a ambas nociones, “superdotación” y “talento”.

Este autor ha dejado reflejado en sus estudios las diferencias existentes entre ambos términos:

- “Superdotación” es el dominio de habilidades o aptitudes generales.
- “Talento” hace referencia a un ámbito de realización específica.

En el caso de la superdotación es necesario que se dé **una capacidad intelectual general elevada** que se manifieste de forma indiferenciada, es decir, podrían observarse resultados elevados en todas las

materias; mientras que los talentos se caracterizarían por *una mayor especificidad de sus destrezas*.

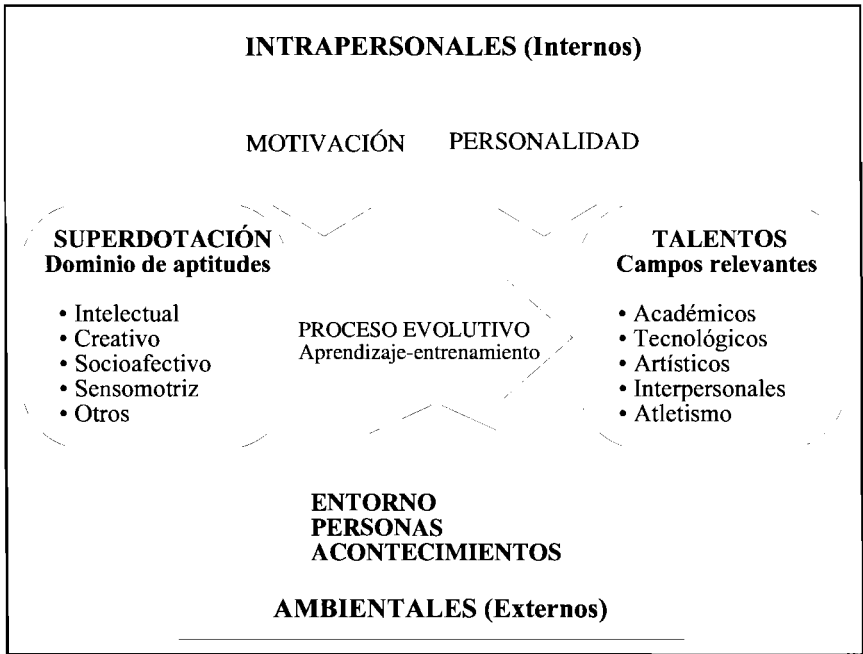


Gráfico 2. Modelo diferencial de superdotación y talento (Gagné, 1985, 1991).

Para Gagné el proceso de desarrollo del talento se manifiesta cuando el niño o el adolescente se dedica al aprendizaje, formación y práctica sistemática. El proceso de desarrollo puede verse facilitado mediante la acción de dos tipos de catalizadores: el intrapersonal (interno) y el ambiental (externo).

Según Prieto y Castejón (2000) el alumno superdotado dispone de una estructura cognitiva y de una capacidad para procesar información adaptable a *cualquier contenido*, mientras que el talentoso se centra en un área temática *determinada*, es decir, la **especificidad** es lo característico del talento, mientras que la **generalidad** es lo propio de la superdotación.

1.3. Precisión de algunos términos afines a superdotación que son frecuentes en la literatura especializada

Excepcionalidad: se trata de un fenómeno bidireccional, en el sentido de que se manifiesta tanto por debajo de la media en los infradotados como por encima en los superdotados. Generalmente se utiliza para denominar a niños con alto nivel de ejecución o con respuestas muy superiores a la media y que necesitan de educación especial para poder desarrollar todo su potencial intelectual.

Ambos tipos de excepcionalidad son poco frecuentes en comparación con la población escolar (2% presentan problemas severos; 18% dificultades de aprendizaje o problemas durante su escolaridad; 2% superdotado). Eyre (1997) hace referencia a otro grupo de población, que sin ser superdotados, consiguen logros elevados en distintas áreas curriculares. Estos alumnos son considerados como “más capaces “ y suponen un porcentaje aproximativo de un 12%.

Altas habilidades: son los comportamientos excepcionalmente competentes. Su origen puede ser diverso, incluso desde los casos de intensa estimulación, hasta los fenómenos propiamente intelectuales de la superdotación y el talento. En cualquier caso, la elevada competencia que demuestran resulta siempre de la combinación de múltiples factores personales y contextuales. Si bien puede ser indicio de superdotación o talento, puede también producirse de manera puntual en casos de precocidad y de estimulación precoz intensiva.

Precocidad intelectual: se trata de un fenómeno evolutivo mediante el cual se produce una activación de recursos intelectuales en períodos tempranos y temporales. Su origen puede estar genéticamente determinado (maduración acelerada) o ambiental (estimulación precoz). La precocidad intelectual puede confundirse con la superdotación y el talento, especialmente en edades tempranas, pero se puede discriminar al finalizar la maduración intelectual (entre 12 y 16 años, e incluso antes) cuando el sujeto presenta niveles normales de competencias.

Genio: este concepto ha ido cambiando a lo largo del tiempo. Si en un principio se consideraba genio al sujeto que tenía un CI extraordinariamente elevado (superior a 180), hoy se considera genio a esa persona que, dentro de la superdotación y su compromiso con la tarea, logra una obra original que trasciende a todas las culturas. Cuanto más universal sea la contribución de su obra y más se difunda por diferentes culturas y épocas, mayor es el genio (Gardner, 1995).

Prodigio: niño que realiza una actividad fuera de lo común para su edad, obteniendo un producto que llama la atención en un campo específico que hace competencias con niveles de rendimiento del adulto.

Las diversas manifestaciones que tiene la superdotación muestran que estamos ante un colectivo no homogéneo, y que los niños y las niñas superdotados poseen tantas diferencias individuales como cualquier otro grupo de personas. Hany (1993) hace un estudio de las definiciones que existen sobre superdotación y deja constancia de la variedad que existe tanto en número como en la forma de entender el término. Así se dan definiciones que van desde precocidad, cuestiones psicológicas, intelectuales, de creatividad o, más comúnmente, en términos de alto rendimiento asociado a materias escolares. También puede suceder que la definición de superdotación esté en función de otros objetivos, ya sean académicos, de interés social, económico, etc.

2. Descripción psicológica y social de los superdotados

2.1. ¿Quiénes son los superdotados?

Erika Landau en el *I Congreso Internacional sobre el Niño Superdotado y Talentoso* celebrado en Madrid en julio de 1997 afirmó que un niño superdotado lleva en sí múltiples potencialidades; también que cada niño superdotado tiene su propia superdotación. De aquí que padres y profesores deban encontrar en cada uno de estos niños lo que tienen de singular y de excepcional. Cuando esto ocurre, sucede que tanto padres como profesores se percatan en mayor o menor medida de que están ante un caso extraordinario, pues su forma de actuar y de dar respuestas a situaciones complejas, demostrando capacidades superiores a compañeros de su misma edad, hace que de alguna manera surjan interrogantes que llevan a la reflexión, como por ejemplo, entre otros, los siguientes: ¿Qué capacidades y talentos especiales poseen estos niños? ¿Cómo se les puede identificar y qué medidas serían las adecuadas para realizar su diagnóstico? ¿Por qué necesitan educación especial los alumnos superdotados? ¿Qué tipo de estrategias educativas les ayudarían a desarrollar su potencial intelectual? ¿Deben educarse los niños superdotados con niños de su misma edad o con otros que tengan sus mismas capacidades académicas? ¿Qué características deben tener sus profesores? ¿Cómo debe ser la actuación de sus padres? A estas y otras preguntas tratan de dar respuestas los estudios y/o

investigaciones que se realizan en la actualidad para situar el tema de la superdotación en el lugar que le corresponde.

La atención a la diversidad de los alumnos superdotados y el logro de una igualdad de oportunidades está siendo un reto para los educadores. El sistema educativo, los profesionales y las instituciones que lo conforman no están siendo capaces, en general, de introducir cambios que vayan más allá de medidas aisladas y que afecten a una transformación profunda en la mentalidad de todos los implicados en la educación.

2.2. Diferencia entre el potencial intelectual y el rendimiento o logro

A la hora de identificar al superdotado en el contexto escolar, uno de los problemas que se presentan y que puede desorientar a veces a los profesionales de la educación es la diferencia que existe entre alumnos con un potencial excepcional intelectual y aquellos otros que consiguen logros elevados. Sin duda alguna el logro es más fácil de percibir, mientras que puede suceder que la superdotación pase desapercibida.

Los superdotados corren riesgos psicológicos derivados de su capacidad intelectual y de sus habilidades concretas. Esto suele manifestarse, en ocasiones, en la discrepancia entre sus capacidades y sus logros dentro del contexto académico. Es decir, se intuye que su capacidad es superior, pero sus logros están por debajo de los niveles escolares preestablecidos.

2.3. ¿Cómo son los superdotados?

Algunos expertos han llegado a la conclusión de que los procesos del pensamiento de los superdotados presentan mayor grado de madurez que los de otros niños que no lo son; mientras que otros consideran que esos procesos de pensamiento suceden de manera diferente.

Simonton (1994) pudo probar que por encima de un alto nivel intelectual influyen las características personales que pueden contribuir a conseguir niveles elevados en los aprendizajes, más incluso, en ciertos momentos, que el propio grado de inteligencia.

Después de veinte años de trabajo, Merenheimo (1991) concluyó que “los alumnos superdotados tienen una forma distinta de percibir y codificar la información que reciben en contraposición a los menos dotados”. Si, como indican los datos, los superdotados piensan y aprenden de manera diferente, entonces es importante educar adecuadamente; esto

supone hacer reajustes en los métodos de aprendizaje y enseñanza para tener en cuenta las diferencias de pensamiento (Freeman, 1998).

Paris y Byrne (1989) sugieren que se dispone de datos científicos suficientes que muestran que para aprender por sí mismo los superdotados necesitan orientación por parte de los profesores, en oposición a los que piensan que el superdotado, por el hecho de serlo, ya lo tiene todo solucionado.

Desde las teorías que analizan los procesos de *los conocimientos y de sus realizaciones* se considera a los superdotados superiores en sus manifestaciones.

Metacognición y superdotación

Las habilidades relativas a la metacognición constituyen un importante componente de la superdotación. Según los especialistas hay una relación muy estrecha entre metacognición y superdotación (Sternberg y Davidson, 1983; Borkowski, 1985). Muchos expertos coinciden en destacar las elevadas destrezas metacognitivas que muestran los superdotados. Los resultados de investigaciones hechas al respecto contienen implicaciones educativas importantes, como por ejemplo, la siguiente: el conocimiento metacognitivo puede ser un indicador de superdotación, sobre todo en niños pequeños. De aquí que los profesores deban estar atentos a las manifestaciones espontáneas que los niños realizan, ya que pueden dar “señales” de sobredotación.

Procesos cognitivos y superdotación

Los alumnos con altas capacidades son capaces, entre otras cosas, de:

- a) ***Redefinir los problemas de manera inusual:*** el procesamiento que hacen de la información y solución de problemas es el mismo que el de las demás personas, pero la diferencia está en que los superdotados tienen una capacidad extraordinaria para replantear, reestructurar y redefinir los objetivos de un problema cuya solución necesita grandes dosis de innovación.
- b) ***Solucionar los problemas con ingenio:*** su superioridad intelectual les permite utilizar de forma innovadora e imaginativa determinados procesos de codificación, combinación y comparación selectiva para la resolución de problemas que exigen restablecer categorizaciones referidas a los datos y a la representación de los mismos.

- c) **Memorizar:** el superdotado es superior en cuanto al uso de los conocimientos y es evidente la interconexión que hacen entre los conocimientos previos y la información nueva.
- d) **Autorregular procesos:** también son superiores en cuanto a la posesión y el dominio de grandes habilidades para describir procesos y estrategias que utilizan mientras solucionan una tarea.
- e) **Resolver tareas complejas:** prefieren y se destacan por el gran interés que desarrollan en tareas y trabajos más complejos que los ordinarios.

Shore y Kanensky (1993) comprobaron mediante un estudio cómo los procesos del pensamiento son un componente importante para entender la superdotación y su desarrollo. Estos autores destacan que en las áreas curriculares se dan procesos cognitivos generales o específicos que deben ser tenidos en cuenta por los profesores en el aula ordinaria.

¿Son los superdotados emocionalmente normales?

Para Freeman (1998) no existen pruebas consistentes que demuestren que la superdotación *per se* esté relacionada con problemas emocionales. Una de la investigaciones realizadas con población americana aporta lo siguiente: los problemas y dificultades emocionales que padecen los superdotados son, en general, los mismos que padecen otros niños de su misma edad que no lo son.

Las necesidades emocionales de los superdotados suelen ser las mismas que las de los demás niños; no obstante podemos señalar, con Acereda y Sastre (1998), tres cuestiones importantes al respecto:

1. Sus reacciones a ciertas situaciones son muy intensas.
2. Pueden no dar lo mejor de sí mismos si sus necesidades psicológicas no son atendidas.
3. Tienen más posibilidades que el resto de la población de su edad de encontrarse en situaciones frustrantes, lo que acarrea reacciones más fuertes que en niños no superdotados.

La madurez emocional es una condición necesaria para el desarrollo de cada persona. Ni siquiera el ser humano más inteligente puede desarrollar su potencial si no ha alcanzado su madurez emocional.

3. Algunas situaciones que pueden darse en los superdotados en el contexto escolar

Partiendo de la experiencia que sobre el tema tiene la Dra. Freeman, retomamos algunas de sus aportaciones al tema de la superdotación. Un niño con una mente rápida y curiosa puede aburrirse en un aula en la que no se atiende la diversidad, y el aburrimiento puede llegar a convertirse en hábito desmotivador y de mala adaptación que conduce al desencanto en el aprendizaje. La mayor dificultad de aquellos que encuentran el aprendizaje demasiado sencillo es que no adquieren un hábito de estudio, pues se arreglan con lo que recuerdan de las clases, desencadenando problemas conductuales, entre otras cosas, cuando se encuentran con tareas que requieren un mayor grado de esfuerzo.

Otra situación que puede darse frente al aburrimiento es que, para evitar las repeticiones del profesor, estos alumnos que ya asimilan la información desde la primera vez que se les explica, desarrollan técnicas de desconexión mental, conectándose de nuevo cuando el profesor enseña una tarea que implica una destreza mental considerable en las diversas áreas del conocimiento. Pero hasta que esto llega a suceder de forma automática, estos alumnos pueden perderse determinadas partes de las lecciones, de modo que los profesores, no percatándose de lo que está sucediendo, tal vez subestimen las extraordinarias habilidades de estos alumnos. Esto conlleva el riesgo de desembocar en algo tan confuso como comprensible: el niño que aparenta ser en principio muy brillante, desorienta, debido a que no está aprendiendo casi nada, y además no alcanza los logros esperados. Esto nos llevaría a la cuestión de una “superdotación encubierta”.

3.1. Repercusiones sociales

No todos los superdotados y talentosos llegan a desarrollar sus habilidades personales en el contexto social donde les ha tocado vivir, ya que supuestamente este desarrollo exige un proceso interactivo. De aquí la importancia del ambiente familiar, escolar y social. Tanto es así que si tal contexto no es favorable, puede impedir el despliegue de las habilidades potenciales o bien que éste solamente se dé en parte.

Según Mönks (1999) los representantes de los modelos socio-culturales opinan que el desarrollo del talento depende de quiénes organizan el sistema, del período histórico y del interés público por las personas superdotadas. Si las políticas y las opiniones públicas no están a favor del estudio de los superdotados y de su educación, estos niños no podrán

realizarse de acuerdo con sus necesidades intelectuales. Cada ser humano vive en un período histórico específico, en una realidad social y cultural y recibe influencias de una familia y del contexto escolar. Todas estas variables ambientales influyen de manera positiva o negativa en la personalidad del superdotado y en sus actuaciones.

3.2. Presiones e influencias sociales

Los estudiantes considerados superdotados en ocasiones se ven sometidos a presión por parte de los profesores y de sus padres para que su actuación sea siempre y en todo momento brillante. Freeman (1998) apunta que ningún estudiante es capaz de tener un rendimiento continuo de alto nivel, ya que las potencialidades de estos niños se desarrollan a ritmos variables, lo que acarrea diferentes tipos de dificultades. También desarrollan ocasionalmente un miedo al fracaso y un sentimiento de no cubrir las expectativas que padres y/o profesores tienen sobre ellos, posiblemente con consecuencias emocionales negativas. Las presiones que los superdotados pueden sufrir normalmente son causadas por las reacciones y las expectativas de otros.

Una situación que debe afrontar cada superdotado en el aula donde coexisten distintas capacidades es socializarse con compañeros menos capaces. Esto requiere una madurez excepcional y altas habilidades sociales, ya que a veces han de actuar de forma individual y otras veces en conformidad con las normas sociales. Sin embargo, el estudio realizado por Webb (1993) ha puesto de manifiesto que los niños superdotados a veces se causan problemas de carácter social a sí mismos: frecuentemente y con gran insistencia, suelen intentar organizar a personas y cosas, y enfatizar las normas que intentan aplicar a los otros, justificándolo con coherencia. A menudo se inventan juegos e intentan organizar a los demás. Si no se tiene en cuenta la situación, es muy probable que surjan tensiones entre los superdotados y las personas de su entorno.

4. Síntesis

De lo expuesto anteriormente se deducen diversas consideraciones. En este artículo, por motivo de espacio, se destacan únicamente las siguientes:

1) En la actualidad existe acuerdo en que los procedimientos de identificación no se pueden limitar a los tests de inteligencia. La opinión más generalizada entre los expertos es que se debe utilizar una amplia

variedad de técnicas, procedimientos e instrumentos que tengan en cuenta experiencias vitales, educativas y sociales.

2) Las diversas definiciones que existen sobre superdotación demuestran que los superdotados no son un grupo de población homogéneo, ya sea en términos de estilo de aprendizaje, creatividad, desarrollo madurativo, personalidad o conducta social.

3) Aunque se considera a la superdotación como potencial excepcional o habilidades demostradas, en la realidad solamente son identificados aquellos alumnos que han manifestado sus capacidades intelectuales con altos rendimientos escolares.

4) Los superdotados disponen, en general, de elevadas competencias intelectuales para distintos campos del saber, mientras que los considerados con talento suelen manifestar alta competencia en ámbitos concretos y específicos.

5) Sus habilidades cognitivas les permiten aprender con más rapidez y profundidad que el resto de sus compañeros que no son superdotados. También manifiestan un mayor grado en el procesamiento de la información y en el desarrollo de capacidades metacognitivas.

6) El ambiente familiar, escolar y social es muy importantes para que los superdotados y talentosos desarrollen sus habilidades superiores. Las variables que se desprenden de dichos contextos influyen de manera positiva o negativa en la personalidad del superdotado y en sus producciones.

5. Referencias bibliográficas

- Acereda, A. y Sastre, S. (1998). *La superdotación*. Madrid, Síntesis.
- Castejón, J.L., Prieto, M.D. y Rojo, A. (1997). Modelos y estrategias de identificación del superdotado. En M.D. Prieto, *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Málaga, Aljibe.
- Eyre, D. (1997). *Able children in ordinary schools*. London: Fulton Publisher.
- Freeman, J. (1998). *Educating the Very Able*. *Current International*. London: The Stationery Office.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Re-examining a Re-examination of the definitions. *Gifted Children Quarterly*, 29. 103-112.
- Gagné, F. (1991). Toward a Differentiated Model of Giftedness and Talend. En N. Collangelo y G.A. Davis (eds.), *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius*. London, Macmillan.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencia múltiple*. Barcelona, Paidós.

- Hany, E.A. (1993). How teachers identify gifted students: feature processing or concept based classification. *European Journal for High Ability*, 4, 196-211.
- Helhusen, J.F. (1992). Talent Identification and Development in Education. *Gifted Child Quarterly*, 36, 123.
- Howell, R., Heward, L. y Swassing, H. (1997). Los alumnos superdotados. En W. Heward, *Niños excepcionales. Una introducción a la educación especial*. Madrid, Prentice Hall.
- Marland, S.P. (1972). *Education of the gifted and talented. Report to the Congress of the United States by U.S. Commissioner of Education*. Washington Printing Office.
- Merenheimo, J. (1991). Cultural background and experience controlling the manifestation of giftedness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2, 115-129.
- Mönks, F. J. (1999). Desarrollo y educación de niños superdotados. En A. Sipán (Coord.), *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos*. Zaragoza, Mira.
- Moönks, F. J. y van Boxtel, H.W. (1988). Los adolescentes superdotados: una perspectiva evolutiva. En J. Freeman (Dir.), *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos* (pp. 306-327). Madrid, Santillana. Aula XXI. (Original Inglés, 1985).
- Paris, S.G. y Byrne, J.P. (1989). The Constructivist Approach to Self-regulation and Learning in the classroom. In B.J. Zimmerman y D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research and Practice*. New York: Academic Press.
- Prieto, M.D. y Castejón, J.L. (2000). *Los superdotados: esos alumnos excepcionales*. Málaga, Aljibe
- Pritchard, M. C. (1951). The contributions of Leta : Hollingworth to the study of gifted children. In P. Witty (Ed.), *The gifted chil.* (pp. 50-87. Heath and Company, Boston, DC.
- Rayo, J. (1997). *Necesidades educativas especiales*. Madrid, EOS.
- Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad mode: a guide for developing defensible programs for the gifted..* Mansfiel Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J.S. (1994). El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa. En Y. Benito, *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados*. Salamanca, Amarú (pp. 41-78).
- Shore, B.M. y Kanevesky, L. (1993). Thinking processes: Being and becoming. In K.A. Heller, F.J. Mönks y A.H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent*, (pp. 133-147). Oxford: Pergamon Press.
- Simonton, D.K. (1994). *Greatness: Who Makes History and Why*. New York: The Guildford Press.

- Sternberg, G.J. y Davidson, J.E. (1983). Insight in the Gifted. *Educational Psychologist*, vol. 18, (pp. 51-57).
- Tannenbaum, A.J. (1983). *Gifted children: psychological and educational perspectives*. MacMillan. Nueva York.
- Terman, L.M. (1925). *Genetic studies of genius*. California, Stanford university Press.
- Weeb, J.T. (1993). Nurturing social-emotional development of gifted children. In K.A. Heller, F.J. Mönks y A.H. Passow, *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talens*. Orford: Pergamon Press.