

Superdotación: revisión actual

LUCÍA FERNÁNDEZ E ISABEL RUEDA

Servicio de Psiquiatría. Hospital Sant Joan de Déu. Esplugues. Barcelona. España.
lffernandezg@hsjdbcn.org; irueda@hsjdbcn.org

Puntos clave

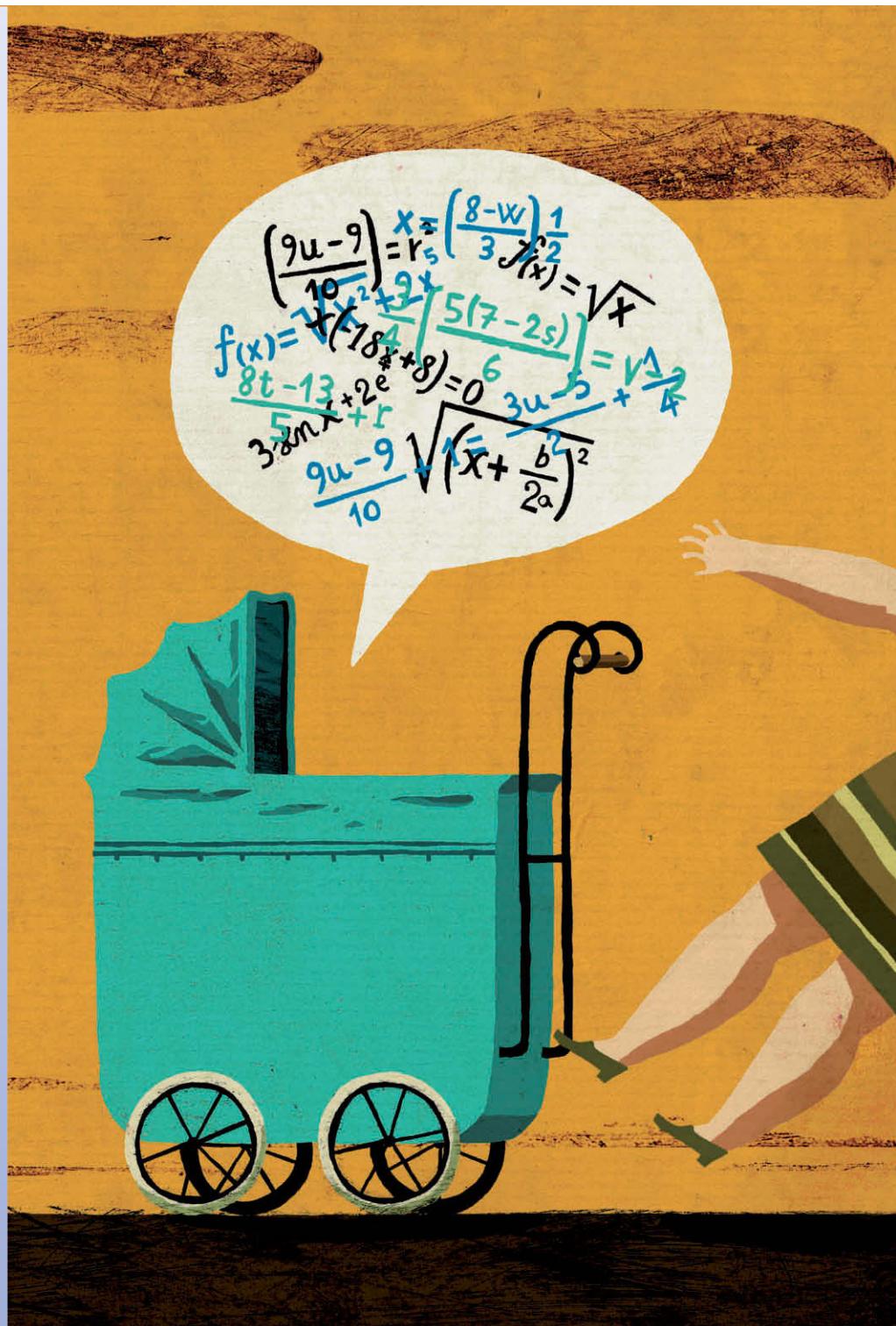
● La superdotación implica la combinación de distintas aptitudes intelectuales y su interacción con factores motivacionales y ambientales.

● La determinación del cociente de inteligencia (CI) no es suficiente para identificar a un niño superdotado.

● Existen diferencias cognitivas y metacognitivas en niños superdotados respecto a la media.

● Entre las prácticas educativas recomendadas se encuentran la aceleración y el uso de materiales rigurosos y de alto nivel.

● Junto con la escuela, el papel de los padres en el desarrollo de sus capacidades es fundamental.



Roger Ballabriga

Introducción

El concepto de superdotación ha ido cambiando con el paso de los años. A lo largo de todo el siglo XX, numerosos autores han aportado diferentes definiciones del término, pudiendo encontrarnos en la literatura desde las más conservadoras, como la de Terman (1925), basada exclusivamente en el valor del cociente de inteligencia (CI) superior a 140, hasta las más liberales, como la de Witty (1958), quien propone considerar superdotados a aquellos niños cuyo rendimiento, en una línea potencialmente evaluable de la actividad humana, sea consistentemente destacado^{1,2}.

Muchas de las definiciones actuales han ampliado el concepto clásico en términos de constructo y consideran constituyentes de la superdotación a la creatividad y a la motivación. Otras se han ampliado enumerando específicamente los dominios en los que se observan mayores rendimientos y, finalmente, otras han crecido teniendo en cuenta el contexto cultural o social¹.

Superdotación y neuroconstructivismo

La perspectiva actual a la hora de abordar la alta capacidad intelectual está influida fundamentalmente por dos tendencias³:

— La monolítica, en la que se equipara el concepto superdotado a una medida cuantitativa estática de CI. Este enfoque parte de una concepción teórica de la inteligencia como única variable².

— Aquella que confunde superdotación con talento.

El enfoque neuroconstructivista del concepto actual de inteligencia implica una serie de nuevas aportaciones a lo descrito hasta el momento, y postula lo siguiente³:

— La alta capacidad adopta formas múltiples, sin tener una forma única expresada mediante un alto CI.

— El origen de la alta capacidad reclama la interacción entre natura y nurtura.

— La duración no es estable, sino que cambia con el tiempo.

— La identificación no puede hacerse mediante test de CI o rendimiento académico, sino que debe ser entendida como un proceso, que utiliza medidas intelectuales multidimensionales, de creatividad, de actitud y de respuesta educativa.

De este modo, la alta capacidad quedaría descrita como una potencialidad intelectual elevada, multidimensionalmente configurada, que debe cristalizar a lo largo del desarrollo y que tiene un funcionamiento cognitivo que distingue intelectualmente a estas personas respecto a las de capacidad intelectual media. La superdotación y el talento serían dos formas distintas de expresión de la alta capacidad intelectual:

— La superdotación se define por las diferencias en la capacidad intelectual del sujeto y, sobre todo, por su funcionamiento³. Su perfil es multidimensional y su expresión es el producto de la continua interacción entre factores neurobiológicos, motivacionales y ambientales. Se identifica como una capacidad intelectual globalmente situada por encima del percentil 75 en todos los ámbitos de la inteligencia, tanto convergente (lógico-deductiva) como divergente (creatividad), lo que

Definir qué es un niño superdotado continúa siendo un tema controvertido en nuestros días. La escasez de estudios al respecto, la diversidad de definiciones existentes y la falta de unidad a la hora de describir qué es la alta capacidad llevan con frecuencia a hablar indistintamente de términos como superdotación, talento, prodigo, genio. La visión conceptual actual, desde el enfoque neuroconstructivista, define superdotación como una capacidad intelectual globalmente alta, tanto en inteligencia lógico-deductiva como en la creatividad, cuya expresión dependerá de una continua interacción entre factores motivacionales, culturales y sociales. Se han identificado diferencias cognitivas y metacognitivas en estos niños, además de una serie de características socioemocionales, que hacen necesaria la existencia de unas pautas de intervención adaptadas a sus necesidades, tanto a nivel escolar como familiar.

supone que está configurada por la combinación de distintas aptitudes intelectuales: lingüística, numérica, espacial, creativa, lógica, etc.

— El talento supone una muy alta puntuación (percentil 90) en una o varias aptitudes intelectuales, pero no en todas. Puede ser simple (por ejemplo, talento creativo) o múltiple (por ejemplo, lógico, creativo y verbal).

Siguiendo esta línea, el CI no sería una medida suficiente para identificar la superdotación, ya que sólo hace referencia a alguna aptitud dentro de ésta. El CI es más adecuado para identificar el talento lógico-deductivo.

La inteligencia es necesaria pero no suficiente para la expresión de la superdotación y el talento, ya que deben consolidarse a través de una interrelación continua con factores de personalidad, autoconcepto, entorno, motivación y esfuerzo. En consecuencia, la superdotación no se hereda y nunca deberá entenderse como éxito académico o profesional, sino como sabiduría o integración personal³.

Diferencias cognitivas

En los últimos años se ha hecho hincapié en las características diferenciales del superdotado respecto a la capacidad intelectual media. Parece que superdotación y talento también poseen funcionamientos diferentes entre sí, además de respecto a la capacidad media. El funcionamiento de la superdotación se caracteriza por una gran capacidad cognitiva global y una disponibilidad amplia de recursos de gestión e interrelación de la información, más que de cantidad informativa (que es lo que sucede en el caso del talento).

Sastre-Riba describe algunas de tales características del funcionamiento superdotado³:

— Mayor capacidad de resolución de problemas complejos.

— Uso de estrategias resolutivas más complejas y adecuadas.

— Comprensión temprana de problemas.

— Mayor flexibilidad para hallar nuevas estrategias resolutivas.

— Dedica más tiempo a la planificación que a la resolución de la tarea con mayor discriminación de la información relevante e irrelevante.

- Mayor eficacia para generar nuevas estrategias para cada problema.
- Mayor resistencia a la interferencia.

Así, Rogers señala que los estudiantes superdotados tienden a adquirir, procesar la información y resolver problemas mejor, más rápido y a edades más tempranas que otros estudiantes. Muestran algunas ventajas sobre los otros estudiantes, en particular, en la cantidad, la velocidad y la complejidad de la cognición⁴.

Lovecky concluyó que los superdotados tienden a hacer simples tareas más complejas, presentan una necesidad extrema de precisión, entienden rápidamente patrones complejos, el razonamiento abstracto aparece a una edad temprana y están dotados de una memoria excepcional⁵.

Gross (1994) añade a tales características una habilidad temprana para transferir conocimientos a través de dominios y un sentido del humor muy sofisticado verbalmente¹.

Respecto a la metacognición (“o pensamiento sobre el propio pensamiento”), parece que los estudiantes superdotados muestran mejor rendimiento que otros estudiantes. Presentan mayor conocimiento metacognitivo que otros niños y esta característica permanece a lo largo de los años. Alexander et al⁶ y Carr et al⁷ concluyen que estos niños poseen una elevada capacidad para transferir aprendizajes, utilizando estrategias en contextos muy diferentes a los que fueron adquiridas. No obstante, la variedad de estrategias cognitivas y la capacidad de monitorización de las mismas no es más amplia que la de otros estudiantes.

Recomendaciones educativas

Normalmente, la relación entre la investigación teórica y la práctica educativa, aplicada en el desarrollo de los alumnos superdotados, es menos directa y útil de lo que les gustaría a los investigadores o profesionales. Para favorecer la conexión entre ambas, Shore et al⁸ proponen cinco importantes elementos que deben tenerse en cuenta dentro de la noción de “práctica recomendada”:

1. El término práctica recomendada se refiere a un consejo/asesoramiento específico dado en forma de “hacer”, “no hacer”, “debería”.
2. Suponen un nivel de acuerdo entre expertos en la materia.
3. Son lo suficientemente amplias para ser genéricas.
4. Deberían ser tenidas en cuenta como hipótesis que pueden ser refutadas o no en este campo.
5. El hecho de recomendar una práctica no implica que esté completamente validada e investigada.

Shore et al⁸ identificaron 101 recomendaciones prácticas en la literatura en general sobre el tema (anuarios, manuales, libros de texto, colecciones de lecturas) organizadas en cuatro grupos principales con varios subgrupos. Sólo el 40% de tales prácticas recomendadas eran apoyadas por la investigación.

Las prácticas educativas con apoyo de la investigación incluyen el uso de varias formas de aceleración y de materiales curriculares rigurosos y de alto nivel⁹.

La aceleración del aprendizaje más allá del contenido curricular específico para cada curso escolar concreto sería, en general,

una respuesta a un niño/a en particular en el ambiente escolar. Es decir, se trata de una práctica aplicada caso por caso a un niño o adolescente en concreto, en lugar de una práctica aplicada regularmente a grandes grupos de niños en la escuela.

Sin embargo, el uso de materiales curriculares ricos y variados ha sido un consejo expresado por los reformadores educativos para un amplio número de estudiantes¹.

Aunque los estudiantes superdotados tienden a obtener buenos resultados académicos, no todas las prácticas habituales de la escuela son beneficiosas para ellos. Kenny ha observado que el aprendizaje cooperativo no proporciona resultados positivos consistentes en alumnos superdotados¹ (1994).

Las escuelas no son los únicos agentes que deberían ofrecer soporte a los niños superdotados para que alcancen elevados niveles, los padres también ejercen un papel crítico; de hecho, muchos niños superdotados focalizan su atención en trabajar su habilidad o talento si sus padres les impulsan a ello¹⁰.

Conclusión

Robinson y Olszewski-Kubilius⁹ concluyeron que la diversidad de definiciones existentes sobre el concepto de superdotación refleja la gran variabilidad que existe entre estos niños que se desvían positivamente de la normalidad.

La extensa variedad de modelos descritos hasta el momento, sumado a la falta de consenso en la definición de inteligencia, hace difícil la unanimidad de opiniones sobre este tema, por lo que persiste una gran controversia en nuestros días^{1,2}. Para poder unificar criterios, tanto en procesos de identificación como de enfoque adecuado de sus necesidades específicas, hacen falta nuevas investigaciones, que abarquen variables cognitivas y afectivas¹ y que demuestren fiable y diferencialmente qué es la alta capacidad y, dentro de ella, la superdotación, rompiendo así estereotipos y conceptos equivocados, heredados de estudios clásicos³.

Bibliografía



● Importante ●● Muy importante

1. ● Robinson A, Clinkenbeard PR. Giftedness: an exceptionality examined. *Annu Rev Psychol.* 1998;49:117-39.
2. Peña del Agua AM. Las teorías de la inteligencia y la superdotación. Madrid: Aula Abierta; 2004. 84. p. 23-38.
3. ●● Sastre-Riba S. Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial. *Rev Neurol.* 2008;46:11-6.
4. Rogers KB. Do the gifted think and learn differently? A review of recent research and its implications for instruction. *J Educ Gifted.* 1986;10:17-39.
5. Lovecky DV. Exceptionally different children: different minds. *Roeper Rev.* 1994;17:116-20.
6. Alexander J, Carr M, Schwanenflugel P. Development of metacognition in gifted children: directions for future research. *Dev Rev.* 1995;15:1-37.
7. Carr M, Alexander J, Schwanenflugel P. Where gifted children do and do not excel on metacognitive tasks. *Roeper Rev.* 1996;18:212-17.
8. Shore BM, Cornell DG, Robinson A, Ward VS. Recommended practices in gifted education: a critical analysis. New York: Teachers Coll Press; 1991.
9. Robinson N M, Olszewski-Kubilius PM. Gifted and talented children: issues for pediatricians. *Pediatr Rev.* 1996;17:427-34.
10. ● Winner E. The origins and ends of giftedness. *Am Psychol.* 2000;55:159-69.