

AUTORA : YOLANDA BENITO

FACTORES EMOCIONALES Y PROBLEMATICA DE ADAPTACION EN ALUMNOS SUPERDOTADOS CONSIDERANDO EL NIVEL DE SUPERDOTACIÓN Y LA EDAD.

INTRODUCCION

La disincronía entre la edad cronológica y la edad mental del alumno superdotado implica que tenga un diferente desarrollo en el ámbito emocional y social que el resto de los alumnos.

En muchas ocasiones las primeras experiencias escolares las viven como potencialmente frustrantes, en lo referente a los niveles de aprendizaje y a su entorno social. Es de suponer que esta presión del entorno social puede dar lugar a problemas emocionales y de adaptación.

El objetivo de este capítulo es dar a conocer mediante el estudio de casos y haciendo referencia a distintas investigaciones el desarrollo emocional de los superdotados.

El capítulo está dividido en tres partes fundamentales: la primera trata sobre el desarrollo emocional y la adaptación escolar en la primera infancia; la segunda parte sobre el desarrollo y la adaptación de los superdotados desde los 6 años hasta la adolescencia; y la tercera parte sobre el desarrollo emocional y la adaptación de los mismos en la adolescencia. El capítulo termina con la comparación de nuestra teoría con otros estudios e investigaciones con el objetivo de potenciar y favorecer posteriores investigaciones.

A. DESARROLLO EMOCIONAL Y ADAPTACIÓN

A.1) Desarrollo emocional y adaptación en la Educación Infantil

Los niños superdotados a pesar de las dificultades que experimentan, manifiestan de alguna forma la presión social y escolar sobre todo a través de conductas antisociales en la escuela, de ahí que sea más fácil identificar a los niños que a las niñas.

Es claro el ejemplo de Linda K. Silverman en cuanto al comportamiento de Juan y María a la hora de hablar de la adaptación de los superdotados. Recordemos como tanto Juan como María tienen 4 años y tienen el mismo cociente de inteligencia.

Juan muestra su alta dotación en el juego a través de su liderazgo, conocimiento avanzado, en la clase el selecciona a la profesora como compañera intelectual, busca formas de llamar la atención y se divierte él solo.

En el caso de María, tal y como es frecuente entre las niñas superdotadas muestra un modelo de comportamiento opuesto: se hace invisible. María es feliz repitiendo actuaciones debido a su deseo de lograr la aprobación. María realiza una brillante actuación. En casa, decora todas las paredes y los vecinos comentan su avanzada comprensión del color, la forma y la textura, pero por supuesto su profesora no sabe nada sobre esto. Todo lo que ve es la actuación que María realiza en el Colegio, María encaja muy bien con las otras pequeñas, juega a todos sus juegos, practica sus números y sus letras, y escucha atentamente lo que esperan de ella. Hay una gran discrepancia entre el comportamiento de María en el Colegio y en casa.

Como consecuencia, Juan está en peligro de ser mantenido en educación preescolar, castigado por no relacionarse con los niños de su edad cronológica. Irónicamente se le denomina como inmaduro socialmente hablando. Mientras que María, que está retrocediendo y regresando a la "charla de niños", es vista como madura (Benito, 1990).

Como ejemplo de lo anteriormente comentado sobre la dificultad de adaptación a los niveles de aprendizaje y a su entorno social, vamos a considerar el estudio de desarrollo y las primeras experiencias escolares de un niño y una niña a través de las observaciones realizadas por sus padres.

CASO 1 Testimonio de unos padres de un niño que en la actualidad tiene una edad cronológica de 8 años y 9 meses; CI= 147 (Terman):

"DE BEBE- No cumplía los espacios de sueño habituales. Consultamos con un pediatra particular y nos comentó que el niño –quería vida social-. En muy raras ocasiones se ponía enfermo, ocasionalmente un ligero resfriado.

ANTES DEL AÑO- Se deslizaba arrastrándose por la casa totalmente a oscuras y se iba a la salita de estar, situada al otro extremo encendía el televisor, se sentaba en el sofá y se entretenía con la carta de ajuste; así le encontraba su padre cuando se iba a trabajar a las dos de la madrugada, en muchas ocasiones.

CON DOS AÑOS Y MEDIO- Empezó a ir a la guardería dos horas y media por la mañana y dos horas por la tarde. En casa jugaba a que tenía un amigo imaginario, era un niño de la guardería. Le llamaba con su teléfono de juguete y le invitaba a casa y jugaba con él el resto de la tarde, este niño jamás estuvo en casa. Su mayor preocupación en esta época era qué hacían sus padres cuando él estaba en la guardería, a veces lo interpretábamos como preocupación por nosotros y

otras por sí mismo. Otra de sus preocupaciones -en la misma clase convivía con niños de hasta 5 años- era que quería llevar la cartilla y aprender como los mayores a leer.

CON TRES AÑOS Y CUATRO MESES- Tras los escasos siete meses de guardería, comenzó Educación Maternal en el mismo Colegio que está en la actualidad. No le gustaba ir, decía que los niños eran tontos, que no sabían jugar, estaba acostumbrado a niños más mayores quizás. El primer trimestre optó por jugar sólo en los recreos. Después de las vacaciones de Navidad se adaptó y pasó a jugar y a relacionarse muy bien con los demás niños.

Su película preferida era Dumbo de Walt Disney, se emocionaba mucho. Le gustaban las películas de dibujos animados cuyos personajes eran animales. De mayor quería ser "médico de los animales".

CON CUATRO AÑOS Y TRES MESES- Inició primero de Preescolar siendo sus mayores aficiones los libros de animales y los puzzles. Aprendió a leer correctamente, de una forma poco convencional: los nombres de algunos animales los correspondía perfectamente con su grafía. Nosotros le apoyamos pero las primeras adquisiciones las realizó él. Los números no tenían mucha dificultad, cuando en clase les enseñaban el número 4, él ya conocía hasta el 100: los primeros números los aprendió con los botones del ascensor, vivimos en un décimo piso, y el resto con las páginas de los libros. Cuando estaba con los abuelos les leía el número de los portales por los que pasaban y los letreros de las calles. Preguntaba continuamente queriendo saber más, era incansable. Los números romanos de los relojes suscitaban su curiosidad y una tarde que estuvo con su tío David, éste se los explicó. Pedro dibujaba relojes con números romanos. Sabía en el reloj las horas de ir al Colegio, de ir a la cama. No era propenso a manifestar el cariño mediante besos, era reacio y nos decía que no daba besos porque no tenía tiempo. A su madre le decía que cuando fuese mayor y tuviese siete años ya no le podría besar antes de entrar en el Colegio. En la actualidad el beso lo da o lo acepta de buen grado cuando está sólo pero únicamente a los familiares, prefiere un apretón de manos entre los amigos.

La profesora de primero de Preescolar nos comentaba que cuando le castigaba se mostraba muy ofendido y le preguntaba el por qué y que los otros niños no lo hacían.

En este curso escolar comenzó su primer conflicto, él lo llamaba 'problema': - la profesora le comentó que sus dibujos eran garabatos, vino muy ofendido y estuvo durante tres días pidiéndome que le pidiese una cita para que él pudiese hablar con la profesora sobre sus dibujos. Le conté a la profesora lo que quería el niño y ella aceptó y nos grabó la conversación en una cinta. Pedro decía que sus dibujos eran fósiles y huellas de dinosaurios petrificadas y le explicó que de mayor quería ser paleontólogo para buscar fósiles. Así nos enteramos de que el niño poseía conocimientos sobre la prehistoria: sabía el nombre de todos los dinosaurios y de que período eran, hablaba de glaciaciones, etc.

La profesora veía conveniente que realizásemos al niño un C.I. para conocer la capacidad del niño. Nosotros lo desestimamos porque conocíamos el gusto de Pedro por la lectura y la profesora desconocía que el niño ya sabía leer. Nosotros omitimos decírselo porque el niño no lo había dicho y en clase estaban dando las letras vocales ya finalizando el curso.

CON CINCO AÑOS Y CINCO MESES- Empezó segundo de Preescolar, este fue su curso problemático: continuamente hablaba de sus 'problemas', decía que otros niños nunca tienen problemas. Quería ser concretamente como dos niños de clase que eran muy 'formales' porque nunca hablaban y porque eran 'buenos'. El creía que era 'malo'.

En casa le hablábamos y le tratábamos de hacer ver que todos tenemos cosas buenas. Así logramos animarle un poco, aún no llevaban un mes de clase y nos parecía prematuro hablar con la nueva profesora, los informes del curso anterior habían sido excelentes.

La profesora fue la que quiso ponerse en contacto con nosotros para enseñarnos un dibujo del niño, el cual ella calificaba de 'mamarrachada'. Nos comentó que aunque la profesora del curso pasado consintiese eso, ella no lo iba a hacer. Cuando Pedro llegó a casa buscó entre sus libros y nos mostró 'Cuando la Tierra tiembla' de François Michel/Yves Larvor, era uno de sus libros favoritos junto con 'En las entrañas de la Tierra' de François Michel/Philippe Davaine, el dibujo era exacto al desarrollado en clase. Él había dibujado un volcán por dentro según él tal y como se veía 'si asomases la cabeza por el cráter del volcán', los colores del magma, el depósito del magma, las rocas volcánicas y nos enseñaba relacionando su dibujo con la lámina del libro con acierto.

Decidimos pedir una cita a la profesora, pero omitimos la explicación del niño, porque con muy buenas palabras inició ella la conversación diciéndonos que a su juicio el niño era un verdadero desastre, desordenado, vago, que le tenía que castigar continuamente,... Ella no se había dado cuenta de que el niño sabía leer. Y esto junto con sus comentarios nos decidieron a guardar silencio, no vimos un ambiente propicio y decidimos esperar a que pudiera por sí misma conocerle, ya que nosotros teníamos una visión diferente del niño. A este le dijimos que su profesora estaba encantada con él y que quería ser su amiga, pero que él debía esforzarse. El se mostró conforme.

Al concluir este primer trimestre, pedimos otra cita y entonces la profesora ya había comprobado que Pedro sabía leer, en clase concluían la primera cartilla, nos comentó que por su parte tendría llevar para Enero la segunda cartilla e ir al ritmo del resto. Pedro ya conocía los números hasta el 1.000, nos dimos cuenta cuando ordenaba los fascículos de una colección de revistas que hacía su tío, en una semana con nuestro apoyo aprendió hasta el millón.

El informe escolar al finalizar el curso sólo objetaba su mala grafía. Durante este curso en casa escribía al dictado correctamente palabras y números. Los vocablos relacionados con el mundo de los animales, los escribía él por gusto: reptil, anfibio, omnívoro, etc., tenía claros estos conceptos. Así mismo había desarrollado un gusto por los mapas mundis, tanto en láminas como en puzzles. Sabía que el tigre de bengala vivía en la India, Java y Sumatra, el tigre blanco en la Siberia, el cocodrilo del Nilo en Egipto... Nos daba clases de Geografía y del mundo de los animales, estas aficiones sólo las podía compartir con nosotros".

CASO 2

A continuación mostramos el testimonio de otros padres con una niña superdotada

en la actualidad con 4 años y dos meses, con una Edad Mental de 7 años y dos meses y un CI de 161 en el Terman.

Análisis de la situación

El problema a mi juicio es que no sé cuál es el problema. Es una hija muy deseada, hemos ido a por ella, no ha sido un fallo. Pero desde el principio no hacía más que llorar y llorar. El primero decía que eran gases, luego que una hernia de ombligo, luego un ojo con lagrimal obstruido, después una otitis detrás de otra, bronquitis, etc., en fin, siempre había una disculpa, pero la niña lloraba mañana, tarde y noche. Después el pediatra nos dijo que era hiperactiva. No dormía apenas y no estaba quieta ni un sólo momento. Desde antes del año yo hablaba con ella y me entendía. Lo puedo asegurar porque con un año escaso conocía las imágenes de un libro de niños y las señalaba cuando se la preguntaba. Yo la enseñaba porque ella me lo pedía, no porque yo quisiese. Constantemente exigía mi atención. El problema está en que hasta hace un mes o dos jamás ha jugado sola. Siempre tenía que estar o su padre o yo con ella. Si no hacíamos lo que ella quería lloraba contantemente y a veces se mostraba agresiva consigo misma (se pegaba contra las paredes).

Entendía los peligros de las cosas desde el año (el juego, los enchufes, caerse de un sitio...) pero era muy cabezota y no dudaba en tirarse de la cuna (desde los seis meses) si yo no la sacaba, o en ponerse de pie en la trona, ir de pie en la silla de la calle... En fin, que no sé cuál es el problema. Si lo supiese habría intentado evitarlo.

He intentado darle todo mi tiempo y mi cariño, tener paciencia, atenderla pero sin ser absorbente o sobreprotectora, la he llevado a la Guardería (dos horas al día) al año por dos motivos: primero, porque como no dormía yo estaba agotada, y segundo, porque estaba muy enmadrada y necesitaba relacionarse con otros niños y seguir unas normas. En la Guardería la niña lo pasó mal un par de meses, pero luego estaba muy contenta, aún así con 2 años, la directora, que era amiga mía, me habló un par de veces para decirme que Ana hacía con ellas lo que le daba la gana, que había cogido el tranquilo a todas y que les tomaba el pelo ¡una niña de 2 años! Ahora ya tiene 4, sigue acordándose de esa Guardería, de las profesoras y de sus amigos y lo hace con alegría.

Situación Escolar

Desde Enero del 95 que comenzó el Colegio, Ana ha cambiado mucho positivamente. Estaba encantada con su profesora y cuando fui a hablar con ella y al comentarle los problemas que teníamos con Ana se quedó sorprendida ya que dijo que en clase era una alumna modelo, que cumplía las normas, hacía muy bien las fichas, se relacionaba muy bien con los niños (empezó el curso tarde, en Enero, y dijo que le sorprendió lo bien que se había integrado el primer día), y destacó su desarrollo diciendo que era superior al de los niños de su edad.

En cuanto a este año, desde que ha comenzado el curso quiere quedar con sus amigos pero al Colegio no quiere ir. Hablando con Carmen, su profesora, me

dijo que efectivamente, Ana había cambiado totalmente, que se mantenía al margen a la hora de hacer las actividades, que ya no se ofrecía voluntaria para nada y que parecía que formaba parte del mobiliario.

Su actitud ahora ha cambiado ya que su profesora está estimulándola de diversas maneras y ha conseguido que Ana de nuevo se integre y participe. De echo, ahora Ana dice que tienen que ver las fichas tan bien que está haciendo.

Anotaciones complementarias

Desde que Ana ha comenzado sus sesiones, ha cambiado radicalmente, ha pasado de jugar solo con los demás a estar horas ella sola pintando, haciendo letras (están aprendiendo las letras en el Colegio), haciendo puzzles... , en fin, de pronto es como si hubiera necesitado aprender más. Es como si en un mes hubiese aprendido de golpe muchas cosas.

Con nosotros se ha vuelto dócil, cariñosa (siempre lo ha sido, pero como nos alteraba era distinto), obediente, cumple las normas, y dentro de lo que cabe, es un poco más ordenada.

*Andrés y yo estamos muy contentos y desde que hemos hablado con el especialista, **no se porqué** pero Ana no ha vuelto a provocarnos. No hemos tenido ni una sola discusión gorda, y eso que hasta hace poco estábamos tan alterados que incluso nos estábamos volviendo violentos, tanto ella con nosotros como nosotros con ella.*

Aunque este tipo de comportamiento es típico de las niñas, algunos niños igualmente se comportan como aquellas, de la misma manera que hay niñas que tienen comportamientos similares a la gran mayoría de los niños.

Las amistades que tiene el niño en la escuela normalmente las hace porque tienen unas características parecidas o comunes a él, ya sea en edad, en intereses, en nivel de inteligencia, en status socio-económico etc. Los niños y las niñas superdotados tienen dificultad en encontrar amistades puesto que en la mayoría de las ocasiones sus intereses no coinciden con los niños de su misma edad cronológica.

En muchas ocasiones, se relacionan con niños mayores que ellos, relación que no es fácil debido a que si bien en el ámbito cognitivo entienden y comprenden sus juegos, no tienen el desarrollo físico suficiente para seguir estos juegos, ni las mismas vivencias o experiencias de aquellos que pueden llegar a ser tres o cuatro años mayores.

Si se relacionan con niños de menor edad pueden actuar como maestros o protectores, pero no como iguales.

A.2) Desarrollo emocional y adaptación desde los 6 años hasta la adolescencia

Los comportamientos sociales de 6 a 10 años podríamos decir que son:

- a) Aislamiento Social o Restricción del grupo de amigos presentando conductas restrictivas.

Esto parece ser más frecuente en niños cuyo CI se encuentra situado entre 130 y 145 en niños/as entre los 6 años y los 11 aproximadamente, tal y como hemos comprobado en nuestras investigaciones: presentan menor estabilidad emocional; igualmente (Alonso, 1995) pudo constatar una mayor inadaptación escolar y social.

Como caso ilustrativo a continuación exponemos el testimonio de un padre:

CASO 3 Testimonio del padre de un niño superdotado de 12 años con un CI de 142 en el Terman.

Análisis de la situación

1º) El comportamiento del niño no es el que considero normal y adecuado para la convivencia familiar. Es desobediente, por más que repites e insistes, actúa por impulsos y como a él le place.

No acepta que ha de aprender de los adultos. Se equivoca y le cuesta reconocerlo. Somos los que le rodeamos quienes actuamos mal. Su presencia y actitud crean tensión, agobio, ansiedad en el entorno familiar.

En el ámbito escolar es vago y despistado, siempre hay justificación para sus errores o falta de trabajo. Es guerrero pero según nos transmiten sus profesores, pienso que no es un niño conflictivo. En líneas generales, el niño no es feliz y su estado trastoca el ambiente familiar.

2º) El niño estaba ilusionado y mostraba interés por su mundo hasta los 6 años. En la convivencia familiar no creaba tensiones. A los 6 años, cambió de Colegio, iniciando EGB y a mi modo de ver es el comienzo claro de su apatía, desinterés, falta de ilusión por el tema escolar y en casa aprecien las primeras manifestaciones de personalidad y comportamiento.

En vacaciones suele estar más tranquilo. En el curso presente ha cambiado de Colegio y le veo más centrado. El clima familiar no ha cambiado. Intento educarle como lo hago con los otros dos hijos y veo que con él las cosas no van nada bien. Pienso que soy poco comprensivo con él y que su comportamiento me predispone a ser menos tolerante que con sus hermanos.

- b) Liderazgo. Muchos niños superdotados en los primeros años suelen ser "líderes" en sus clases y son invitados a los cumpleaños de todos los niños aunque ellos no terminan por encontrar "amigos iguales" con quienes compartir

experiencias. Estos niños suelen ser los que poseen un CI por encima de 145 y tienen una elevada madurez, pues tal y como hemos observado en la presente investigación, a mayor inteligencia presentan mayor madurez y estabilidad emocional, un mejor ajuste y satisfacción en los primeros años:

"Mi primer recuerdo desde cuando cumplí 4 años, época en la que aunque gozaba de una gran abundancia de amistades era solitario y no me gustaba compartir aficiones. Recuerdo mi gran capacidad para hacer amigos y para decirlo de alguna manera: ser el jefe indiscutible de la pandilla. La profesora notaba que frecuentemente me aburría con mis compañeros, me aislaba y prefería estar sólo a tener que liderar a otros niños" (Benito, 1992).

Tal vez, esa mayor madurez de los niños con un CI superior a 145 les haga tener un comportamiento más "adaptado" y presentar menos conductas desadaptativas en el aula y por contra una mayor adaptación escolar y social en los primeros años de los 6 a los 11 años aproximadamente.

c) Retraimiento y timidez en las niñas. Las niñas, por lo general, se van haciendo más tímidas y retraídas. Frecuentemente en sus casas manifiestan agresividad o tristeza. Tienen un sentido del ridículo muy acentuado, comprenden perfectamente las relaciones sociales y se ajustan a las normas. Debido a la frustración y dificultad de adecuarse o acomodarse a un tipo de comportamiento e interacción que no es la suya, presentan con frecuencia pesadillas, dolores de cabeza u otras dificultades pero en el Colegio aparecen totalmente adaptadas siendo muy dóciles y estables. Cuanto mayor es la inteligencia, tal y como hemos comentado, presentan mayor estabilidad emocional, sociabilidad y extroversión.

Las niñas muy inteligentes son muy sociables y abiertas, durante los primeros años escolares se relacionan muy bien tanto con los niños/as de la clase como con los profesores, pero no se relacionan en particular con ningún grupo de niños/as y no suelen entrar en los conflictos de las niñas. Esto puede dar lugar a que posteriormente entre los 9 o 10 años, las niñas de la clase se unan, se opongan o rechacen en bloque a esa niña "distinta"... Como ejemplo vamos a ver el caso de Ana, una niña de 11 años y cinco meses con una edad mental de 17 años y 8 meses (CI=144).

CASO 4 : *Al preguntar a sus padres sobre cual era a su juicio el problema respondieron,*

PADRE: No se siente encajada, no está acoplada en un ambiente favorable. En el colegio y con las compañeras se siente distinta, maltratada (dato objetivo). Sufre continuos desaires. NO encuentra quien sea su amiga de verdad. Lo ha pasado realmente mal, sintiéndose rara, distinta, y con una autoestima inexistente.

MADRE: El problema de mi hija es que no está encajada en la clase, aisladamente tiene alguna amiga pero en la clase ya no lo es tanto, todos la increpan, se burlan de ella, abusan de su bondad, se aprovechan de su ayuda en los estudios, a mi hija le da pena y les ayuda, y luego para jugar se olvidan de ella y la apartan. Algunas niñas la ignoran y otras la insultan, llamándola "pija" y otras cosas por el estilo.

En el informe del psicólogo del colegio, la niña era rechazada por las 38 niñas de la clase o más bien no era escogida por ninguna de la clase para jugar, sí por alguna para trabajar, pero para jugar por ninguna; y sobre todo el dato más

importante era el de la bajísima autoestima, más incluso que el año pasado que ya era bajo. Por eso hablé con la niña apoyándome en el informe escolar y la niña se abrió a mi llegándome a decir cosas que me asustaron, por ejemplo que “no podía más”, “que no sabía porqué pero que era boba”, “que era distinta a las demás y monstruosa”, “que no gustaba a nadie”, “y, que sin embargo tenía que disimular en la clase lo mal que se encontraba por valer tan poco que para nadie era mínimamente atractiva”, que ya no podía ni siquiera sacar buenas notas porque eso tampoco servía para que la valorasen algo sus compañeras, que ella había estado aguantando durante varios años (desde los 5, según ella) porque creía que era así “de anormal” y no podía evitarlo tenía que aguantarlo todo, y dar su amistad a todo el mundo que de vez en cuando y “por interés” casi siempre le brindaba una oportunidad, pues aunque fuera por poco tiempo tenía una amiga.

Según la directora y la tutora del colegio me dijeron que no me preocupara, que lo que pasaba es que estaba entrando en una edad difícil y que en su clase había algunas líderes que manejaban a todas creándose distintos grupos y el que no pertenecía a ellos quedaba algo descolgado, que la cuestión de la baja autoestima era por una posible crisis de personalidad por la edad pero que como era lista no era de preocupar, que la niña era encantadora (eso siempre lo han dicho) muy responsable, respetuosa, educada, que se la ve a la niña con elegancia natural, que desentonaba algo con el resto, pero que de ninguna forma aparecía marginada.

En el colegio es super obediente, ha contado todo (incluso con lo que no está de acuerdo) sin rechistar.

Una de sus características es que nunca presume de sus habilidades intelectuales o de su forma de ser, de su bondad, de sus sentimientos. No es nada extrovertida, es tímida en el sentido de que nunca habla de lo que ella siente, piensa o sabe, se limita a dejarse llevar por los demás o hacer lo que ellos quieren, incluso en la forma de expresarse, hasta de muy pequeña (tres años) al empezar al ir al colegio empezó a hablar peor que antes en que lo hablaba todo perfectamente, esto es desde los dieciocho o veinte meses, y era por su amiguita. Ahora de mayor se expresa mucho mejor por escrito. Cuando hace un trabajo para el cole, se preocupa mucho más de lo que va a gustar a sus compañeras para escoger el tema. Durante todos estos cursos, Ana ha intentado lograr amigas, ayudándolas en los trabajos escolares, invitando a todas las niñas a su cumpleaños (aunque a ella solo a los diez años la invitaron dos niñas y una no de su clase siendo la de su clase por compromiso de los padres), haciendo alguna excursión con algunas niñas de la clase que conocíamos a sus padres,... pero no servía de nada. En la excursión muy bien, pero en la clase nada cambiaba.

Todo esto parece que ha influido en los dolores de cabeza, espalda, lo que los médicos han dicho que era tensión nerviosa y estrés acumulado.

La observación del siguiente gráfico sobre la introversión de las niñas durante los primeros años, y la introversión de las mismas en los grupos de más edad es bastante elocuente. Es importante resaltar igualmente el papel que juegan los diferentes niveles de inteligencia siendo mucho más drásticas las diferencias en las distintas edades en las niñas más inteligentes (CI superior a 145).

En esta edad, como conclusión, habrá que considerar que en los niños y en las niñas la

maduración puede ocurrir en los extrovertidos/as más rápidamente que en los introvertidos/as lo que puede ser causa de esos mayores índices iniciales en el Cociente de Inteligencia (Colom, 1995). En la presente investigación, igualmente hemos observado como a mayor cociente de inteligencia mayor extroversión (Benito, 1996).

Entre los 6 y los 10 años el rendimiento escolar es elevado no observándose, por lo general fracaso escolar aunque sí un insatisfactorio rendimiento escolar (Alonso, 1990).

A.3) Desarrollo emocional y social en la adolescencia

Al llegar a la adolescencia, la necesidad de interaccionar con sus iguales para realizar su propia identidad es primordial, según Wallon. Los pre-adolescentes superdotados son ya capaces de producir operaciones formales y pensar a un nivel abstracto. Los adolescentes superdotados están avanzados intelectualmente en su comportamiento social (Mönks, 1992).

A esta edad es probable que elijan tres caminos diferentes a seguir de cara a interaccionar con los otros:

a) Los chicos intentan "igualar" su comportamiento con los otros de cara a conseguir ser aceptados. Veamos el siguiente ejemplo de Juan cuando cursaba 5º EGB (10 años):

"Mamá, tengo que bajar mis notas porque sino los niños no quieren jugar conmigo". Ahora a sus 17 años sigue la moda 'Grunge', ha repetido dos veces 2º de BUP, falta a clase y coge dinero, y aunque sus puntuaciones tanto en los Tests de Inteligencia de la Escala Wechsler o el Stanford, y en los de Aptitudes como por ejemplo el DAT, siguen siendo muy altas es incapaz de ponerse a estudiar y está inadecuado tanto a nivel escolar, social como emocional. Además aunque él lo ha intentado todo, sigue sin tener verdaderos amigos.

Estos chicos que toman este camino terminan teniendo con frecuencia fracaso escolar y suelen ser superdotados con CI no excesivamente elevados entre 130 y 145. Hemos de resaltar que es en este nivel donde hay mayor número de niños y jóvenes superdotados, de ahí la creencia popular de que el joven superdotado con frecuencia fracasa escolarmente hablando.

b) Otro de los caminos a seguir, en cuanto al comportamiento social, es el de la introversión hostiligénica de que habla Hernández (1983) en su Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil -TAMAI-. A menudo, manifiesta una actitud hostil hacia los demás o se siente víctima de la hostilidad de los otros, por lo que también aparece el orgullo y el deseo de superioridad y mando. Pueden aparecer problemas para trabajar en grupo, presentándose un cierto rechazo mutuo con tendencia al aislamiento. La conciencia de no ser aceptado disminuye la autoconfianza e incrementa el sentido de aislamiento social.

Javier y Jorge, por ejemplo, piensan que relacionarse con los otros no vale la pena, que es una pérdida de tiempo. Son arrogantes y en el trato con los otros

utilizan su inteligencia para responder en los enfrentamientos con sus iguales de edad.

Hollingsworth (1931) estableció dos niveles de superdotación: el primero, adecuado para la convivencia, el cual estaría entre los 130 y los 150 de CI; y el otro, por encima de estas cifras, donde la integración social sería problemática. En términos similares se manifestaban Terman y Oden (1947) los cuales lo atribuían a la disparidad de intereses intelectuales y del vocabulario utilizado, elementos donde se acrecientan las diferencias a medida que las distancias en puntuaciones del CI son mayores.

Dentro de este apartado, según sea su rendimiento escolar de satisfactorio y suficiente podemos distinguir:

b.1) Los jóvenes que a nivel académico, suelen mantener unas elevadas calificaciones pero tal vez su creatividad, inteligencia e ingenio no fructifique en adultos brillantes puesto que tal y como dice Sternberg es fácil que no sean capaces de pasar entrevistas por su pedantería y orgullo difícilmente ocultable (1995). A esta edad, estos adolescentes siguen teniendo una estabilidad emocional normal, introversión, dominancia y poco aperturismo como es el caso de los dos jóvenes anteriormente nombrados.

b.2) En otros muchachos el aislamiento puede llegar a ser tan profundo que en determinadas circunstancias puede originar tanto actitudes agresivas como retraídas que lleguen a enmascarar su buena dotación intelectual. Como ejemplo podemos hablar de Pedro al que vimos hace dos años y sus comportamientos e introversión hostiligénica eran parecidos a los de Javier y Jorge, pero dos años después nos fue remitido por el psicólogo escolar por sospechas de posibles desajustes graves de personalidad de tipo "esquizoide". Pedro mostraba apatía y retraimiento social. En la exploración llevada a cabo a nivel de inteligencia, ésta seguía siendo muy elevada, Raven Superior, Centil 95 en el Baremo de Ingenieros; en la Prueba de Aptitudes del DAT todas las puntuaciones que obtenía estaban por encima del Centil 90 menos en la de Precisión y Rapidez Perceptiva; en el Stanford (Forma L-M) no falló ninguno de los items... pero durante la exploración nos costó mucho mantener un contacto con él: se mostraba muy lento en las respuestas de interacción social, no así en los Tests en los que no era necesaria esta interacción como es el DAT. En el MMPI puntuó alto en las tres escalas triada psicótica de tipo esquizoide (2 - 8 - 7) y sin embargo no obtuvo puntuación alguna en la hostilgenia del TAMAI. Pedro había "tirado la toalla" y ya no quería luchar, no quería ni siquiera salir de su estado, "no valía la pena".

Pedro era un niño adaptado y estable en los primeros años. Ha sido la inadaptación del ambiente hacia él lo que ha provocado, en cierta medida, el actual desajuste. Ahora esta falta de adaptación, ha pasado a ser una inadaptación

personal con sentimientos de inadecuación y tendencia a infravalorarse siendo su problema principal y más acusado su bajo autoconcepto...

Pedro en la actualidad va a hacer 2º de BUP y le ha quedado una asignatura de 1º. Aunque sus calificaciones son normales, no hace nada ni fuera ni dentro de la clase. Algunos autores se atreverían a decir que Pedro ya no es superdotado, como si ese fuese el fin último, porque puede no cumplir con alguno de los cinco criterios para ser identificado como tal, según la Teoría Pentagonal de Sternberg, pero ¿cual es la causa de esto?, ¿dónde está la superdotación de Pedro?, y "¿su productividad?", ¿cómo es posible que, si el objetivo de la educación es optimizar el desarrollo de un niño, si todos mejoran sus habilidades con la educación, porqué no ha tenido la oportunidad de recibir una educación acorde a sus necesidades?, ¿porqué no ha tenido oportunidad de estar aprendiendo y jugando con niños como él?

Tal vez si esto fuera así Pedro podría ser hoy un joven superdotado, pero lo más importante desde luego no es eso, ni para él ni para su familia, lo importante es que es un joven que ha sufrido, sufre y está sólo.

A modo ilustrativo vamos a exponer el testimonio de otro padre:

CASO 5. Testimonio del padre de Jaime de 15 años y 7 meses con un CI = 134:

"La infancia de mi hijo Jaime fue muy buena pues le gustaba ir a la Guardería, decía que allí tenía amigos, que jugaba con los niños y aprendía muchas cosas.

Jaime hizo Preescolar y 1º de EGB en un Colegio Privado, siempre fue muy bien en las relaciones con los demás niños y en el aprendizaje pues los profesores siempre decían que era un niño muy despierto para su edad.

Cuando salíamos de paseo a Jaime le gustaba mucho fijarse en las marcas de los coches, las matrículas si correspondían a Zamora, Zaragoza, La Coruña, Cuenca,..., se fijaba mucho en los luminosos de los comercios para leerlos, era alegre.

Cambiamos de domicilio, y Jaime cambió de Colegio para hacer 2º de EGB. Quiero destacar que muchas veces decía que le enseñaban cosas que ya le habían enseñado en el otro Colegio en 1º de EGB. Jaime hizo toda la EGB en este Colegio, sacó todos los cursos sin esfuerzo, siempre tenía pocos deberes. Creo que tuvo algún problema con algunos niños por llamarle cabezón.

Todo este tiempo de la EGB, Jaime fue cambiando paulatinamente: poco interés en aprender más que para aprobar, cosa que hacía sin esfuerzo ninguno, nunca tuvo amigos fijos y cambia con frecuencia de amigos, se hizo agresivo, holgazán, protestón, me cuesta mucho relacionarme con él."

c) El comportamiento de las chicas superdotadas, que como ya hemos ido viendo, presenta diferencias claras desde la edad preescolar con relación a los chicos en diversos aspectos de la personalidad se hace más dramático en la adolescencia donde el miedo al éxito se presenta con mayor fuerza, resolviendo este conflicto a favor de la búsqueda de una aceptación social y a costa de su no desarrollo intelectual y personal.

Las teorías sobre la motivación de logro ponen de manifiesto que las mujeres suelen atribuir el éxito en tareas intelectuales a la suerte y el fracaso a la falta de capacidad (Simon y Feather, 1973; Lochel, 1983): las bajas expectativas académicas y la desconfianza en sus habilidades han sido desarrolladas a lo largo de su vida a través de las actitudes mantenidas tanto por la familia como por la escuela incluso desde edades muy tempranas.

El **miedo al éxito** se manifiesta por el posible rechazo social bajando intencionadamente su nivel académico a costa de sufrir sentimientos de culpabilidad y soledad.

Con el ejemplo siguiente de Sara podemos entender mejor esta situación. Sara cuando llegó al Instituto intentó por todos los medios conseguir la aprobación de los otros a través de llamar su atención mediante un comportamiento "inadaptado", esto hizo que Sara consiguiera tener "amigas" y aunque bajó su rendimiento, sus calificaciones siguieron siendo buenas y suficientes.

Me gustaría recordar las palabras de una joven:

"Todo eso no es bueno, ni justo, y por eso he aceptado escribir estas memorias. Espero que con ellas la gente llegue a darse cuenta de que ser demasiado inteligentes es ya una carga para nosotros: crean que no nos enorgullecemos de ello, que no lo pedimos nosotros, y que para sobrellevarlo bien y aprovechar todas las posibilidades, necesitamos la ayuda de los que nos rodean" (Benito, 1990).

En las chicas al igual que en los chicos, la inadaptación social y escolar es menor en los niveles más elevados de inteligencia. Hemos observado como las niñas sufren un cambio brusco al entrar en la adolescencia, pasan de ser abiertas, dóciles y extrovertidas, a ser dominantes, reservadas e introvertidas, de una forma mucho más drástica que los chicos (Alonso, 1995).

Estas investigaciones ha intentado llegar más lejos que aquellas teorías que hablaban de los superdotados como personas altamente introvertidas y desajustadas o aquellas otras que hablaban, en el polo opuesto, de personas muy maduras, extrovertidas y con altos rendimientos escolares o profesionales.

Como hemos podido comprobar, ninguna de las dos teorías puede que sea errónea, puesto que el que un superdotado sea más o menos introvertido o estable depende entre otros factores de la edad, el sexo y la inteligencia. Pero lo que sí ha quedado, pensamos, suficientemente claro es que a mayor nivel de inteligencia mayor nivel de madurez, estabilidad emocional y mayor extroversión en los primeros años, aunque a partir de la adolescencia, se observe introversión en los jóvenes y mayor introversión en las mujeres (Benito, 1996).

Los estudios existentes sobre el rendimiento escolar concuerdan con la presente investigación: en la enseñanza primaria existe una relación positiva entre la extroversión, el cociente de inteligencia y rendimiento escolar, mientras que en la enseñanza secundaria esta relación se invierte y son los introvertidos los que presentan cocientes de inteligencia superiores así como un mejor rendimiento escolar. Al llegar a la Universidad son claramente los introvertidos los que obtienen un mayor éxito. Colom (1995) concluye con que el grupo de introvertidos rinde mucho mejor cuando trabaja en solitario que cuando lo hace en grupo, mientras que el grupo de extrovertidos rinde mejor cuando trabaja en grupo.

B. ANALISIS COMPARATIVO CON OTRAS TEORÍAS E INVESTIGACIONES

B.1) Comparación de la personalidad de los científicos eminentes con la de los niños y jóvenes superdotados.

Cuando comparamos nuestra investigación con otros estudios realizados como el de Cattell y Butcher (1968) sobre la personalidad de los científicos eminentes en Física, Biología y Psicología, resulta sorprendente como los superdotados creativos muy inteligentes difieren enormemente sobre todo en los primeros años (6 a 8 años) en los valores observados en nuestra investigación Factor A, Factor E (Benito, 1992; Alonso, 1995) y Factor QII de los científicos creativos: los niños son muy abiertos, sumisos y extrovertidos mientras que los científicos eminentes son, en terminología de Cattell, más sizotímicos (A-), más dominantes (E+) así como muy introvertidos (QII-). Igualmente en la valoración que hemos realizado de dicho perfil del factor QI, observamos un ligero nivel de ansiedad (QI= 54.89).

En cambio, tal y como hemos venido comentando, este perfil último observado por Cattell coincide con el temperamento observado ya en adolescentes superdotados. Esto tal vez quiera decir que incluso con la dificultad que tiene el niño superdotado por la diferencia entre su edad mental y su edad emocional, hay algunos de ellos que logran llegar a tener desempeños creativos y brillantes cuando son adultos. Nicholls (1972) asegura que en los niveles elevados de inteligencia general, son las diferencias de temperamento y motivación las que establecen mejor una diferencia entre quienes alcanzan una alta creatividad y quienes no lo hacen.

Entonces, si hemos observado en nuestro estudio que los niños son inteligentes, que en las facetas evaluadas de su personalidad con el transcurso de

los años van asemejándose más a las de las personas eminentes, ¿por qué muy pocos de estos niños, llegarán a ser adultos excepcionales?.

Está claro que para triunfar socialmente hay que disponer de una serie de habilidades, tener una determinada formación y bastante suerte (Colom, 1995). No obstante la lectura inversa no es correcta, es decir, no tener éxito social no implica en absoluto ausencia de inteligencia (sino probablemente de las destrezas, la formación o la suerte necesarias).

Conviene recordar la cita de Mackinnon que recogimos en nuestra primera publicación: "¿Conoce usted la historia contada, creo por Mark Twain, del hombre que buscaba al mayor general que jamás existió? Cuando preguntaba dónde se podía encontrar ese ser excepcional se le dijo que le vería en el Paraíso, donde había subido después de su muerte. Nuestro hombre llegado a la puerta del Paraíso informa a San Pedro del objeto de su búsqueda, por lo que San Pedro le enseña un alma que pasaba por allí. Pero éste no es el mayor general, dice protestando el visitante, yo he conocido a este hombre mientras vivía en la Tierra y no era más que un sencillo zapatero. -Ya lo sé, respondió San Pedro, pero si hubiese sido general, hubiese sido el mayor de todos los tiempos-".

B.2) Personalidad Inteligencia y Aprendizaje

B.2.1) Neuroticismo y Rendimiento Académico

H.J. Eysenck (1971, pp.85-89) ha señalado que el neuroticismo tiende a estar negativamente correlacionado con el logro en grupos que no habían estado sujetos a un proceso de selección (por ejemplo, niños de escuela). Los efectos adversos del neuroticismo en la ejecución académica en niños fueron destacados por Child (1964) con niños cuya edad oscilaba entre los 11 y los 15 años, y por Entwistle y Cunningham (1968) con niños de 13 años de edad. Por el contrario el neuroticismo tendía a estar positivamente correlacionado con el logro en grupos que habían sufrido un difícil proceso de selección (por ejemplo estudiantes de Universidad). Lynn (1959) encontró que los estudiantes de Universidad eran significativamente más neuróticos que los sujetos de control, y Furneaux (1957) informó que los estudiantes que tenían éxito en la Universidad puntuaban alto en neuroticismo, por encima de los que tenían menos éxito.

¿Qué está pasando aquí? Las pruebas examinadas sugieren que el neuroticismo o la ansiedad tienen dos efectos principales:

- 1) aumentar la motivación, y
- 2) alterar la ejecución provocando preocupación y otros pensamientos no pertinentes con la tarea.

Quizá los procesos de selección educativa tiendan a rechazar a aquellos estudiantes neuróticos que estén especialmente inclinados a la preocupación, escogiendo a aquellos en que la ansiedad tiene un efecto energético y motivador (Eysenck, 1987, p.318).

Esto nos puede dar alguna información sobre qué superdotados lograrán elevado rendimiento académico y quienes probablemente sufrirán de fracaso.

B.2.1) Neuroticismo y Estrategias de Enseñanza

En otra investigación llevada a cabo sobre el neuroticismo, el rendimiento académico y los métodos de enseñanza, Trown y Leith (1975) sometieron a niños de aproximadamente diez años de edad a tareas de aprendizaje diseñadas o como estrategias de enseñanza inductiva, centrada en el qué aprende, y exploratoria, o como estrategia más deductiva, centrada en el profesor y auxiliada. Las dos estrategias eran igualmente efectivas pero el resultado clave era que la efectividad relativa de las dos estrategias se veía afectada por el nivel de ansiedad de los niños. Más específicamente, los niños altos en ansiedad aprendían mejor con la estrategia de enseñanza auxiliada que con la estrategia exploratoria, mientras que lo contrario sucedía en niños bajos en ansiedad (Eysenck, 1987, pp.319-320).

Puesto que los superdotados en general no presentan elevado nivel de ansiedad en los primeros años principalmente entre los 8 y los 11 años, y observándose el mayor ajuste en los dos grupos de mayor Nivel de Superdotación (CI= 142-160, CI= +161), parece la estrategia de enseñanza inductiva como la más adecuada para estos niños. En este sentido igualmente opinan Snow y Yalow (1988), cuando dicen que la enseñanza didáctica individualizada puede resultar útil para los alumnos menos capacitados aunque no para los alumnos más capacitados, mientras que la enseñanza inductiva puede ser útil para los alumnos más capaces pero no para los menos capacitados (Sternberg, 1988, p.818).

B.2.3) Extraversión y Rendimiento Académico

Se han hecho diferentes investigaciones sobre el rendimiento académico y el nivel de extraversión y de estos estudios han surgido unas cuantas generalizaciones razonablemente robustas de la investigación, en la que los logros académicos se han correlacionado con las puntuaciones de personalidad. Por ejemplo es generalmente cierto que en todas las edades desde los trece o catorce años en adelante, los introvertidos muestran unos logros académicos superiores a los de los extrovertidos.

Anthony (1977) estuvo interesado en el cambio de la relación positiva entre la extraversión y el logro en niños pequeños y la relación negativa entre aquellas variables en adultos y niños mayores. Una posibilidad es que los niños más capaces llegarán a ser más introvertidos con el tiempo mientras que los niños menos capaces llegarán a ser extrovertidos. Otra posibilidad era que los niños extrovertidos tendieran a no seguir el desarrollo de las habilidades académicas mientras que los niños introvertidos realizaron un progreso más rápido. Anthony volvió a analizar algunos de

los datos recogidos por Rushton (1969) en su estudio longitudinal de 266 niños de una media de inteligencia superior que fueron examinados a los 10/11 años y luego vueltos a examinar a los 15/16 años. Básicamente se estableció que ambas posibilidades exploradas por Anthony eran parcialmente correctas (Eysenck, 1987, pp.316 y 317).

En nuestra investigación parece, como ya hemos comentado con anterioridad, esta tendencia a la introversión de los niños superdotados intelectualmente, siendo más marcado en las mujeres.

En el último estudio longitudinal realizado en nuestro país comparando niños y adultos a distintas edades, se observa consistencia evolutiva de las dimensiones extraversión e inestabilidad emocional. Igualmente se encontró que los niños y adultos inteligentes (medidos por el C.I.) son más sinceros en sus respuestas al cuestionario EPQ. En este sentido habría que considerar que en los niños la maduración puede ocurrir con los extrovertidos más rápidamente que en los introvertidos, lo que puede ser causa de esos mayores índices iniciales en el Cociente de Inteligencia (C.I.)...En la Enseñanza Primaria existe una correlación positiva entre la extraversión y el CI, mientras que en la enseñanza Secundaria esta relación se invierte y son los introvertidos los que presentan Cocientes de Inteligencia superiores así como un mejor rendimiento escolar. Al llegar a la Universidad son claramente los introvertidos los que tienen más éxito (Colom, 1995, pp.217-219).

B.3) Personalidad, Inteligencia y Potenciales Evocados

Llegados a este punto y retomando el estudio anterior sobre la introversión de los científicos creativos de Cattell y Butcher, éstos autores lo explican según la teoría de la información y la acción cerebral: "en tanto utilicen numerosos canales para las entradas, tendrán muy pocos canales libres para el procesamiento. Esto explica muchas cosas en este caso. Puede concebirse que los extrovertidos típicos cuentan con demasiados canales que aceptan información -o al menos, que permanecen abiertos a la información trivial de la vida cotidiana- sin que haya un número suficiente para el procesamiento del material aceptado. O bien, citando a Wordsworth en lugar de la teoría de información: "tenemos un contacto excesivo con el mundo" (Benito, 1992).

Posteriores estudios realizados sobre la introversión, han apoyado la hipótesis de Blake (1967 y 1971) según la cual **los introvertidos tienen mayor nivel de arousal que los extrovertidos por la mañana; el patrón inverso tiene lugar por la tarde; el rendimiento es función del nivel de arousal que unos y otros presentan en cada momento del día.** Parece pues, por lo tanto, que encontrarse en un nivel medio, puede facilitar una entrada de información a niveles procesales durante la mayor parte del día. Entonces ¿qué explicación tiene que el rendimiento escolar sea mayor en los extrovertidos, y a mayor inteligencia dentro del grupo de superdotados mayor extraversión en los primeros años, y posteriormente el patrón se invierta? ¿Cómo se puede explicar esto?...

En el estudio tanto de la personalidad como de la inteligencia se ha utilizado la **técnica de los potenciales evocados**. La evidencia disponible tiende a indicar que los introvertidos presentan potenciales evocados de mayor amplitud que los extrovertidos, de manera particular cuando las respuestas evocadas se toman ante niveles medios de estimulación (Bermúdez, 1986).

Eysenck (1982) observó que las ondas de potencial evocado difieren significativamente en cuanto a complejidad de las de CI bajo. Para un grupo de más de 200 niños escolares, que constituía una muestra bastante aleatoria de la población se halló una correlación entre el CI medio a través de la Escala Wechsler y la complejidad del trazo. Se han observado correlaciones similares en grupos de adultos utilizando otros tests de inteligencia (Blinkhorn y Hendrickson, 1982).

Shafer (1982) ha extendido el alcance de esta demostración sosteniendo la hipótesis de que las diferencias individuales en la amplitud (la adaptabilidad neurocognitiva) se relaciona con las diferencias individuales en inteligencia.

Parece pues que contrastan los resultados obtenidos sobre temperamento con los de inteligencia utilizando en su estudio la técnica de los potenciales evocados. Como hemos visto, las personas introvertidas tienen potenciales evocados de mayor amplitud, igual que según Eysenck los niños y adultos de inteligencia superior; entonces en el caso de los niños pequeños de 6 a 10 años de nuestro grupo de trabajo que son extrovertidos e inteligentes ¿qué sucedería?

C. CONCLUSIÓN

Hoy se habla mucho de que los cocientes de inteligencia no sirven y que son necesarias otras medidas alternativas para identificar a los superdotados, pero curiosamente estas medidas alternativas basadas en los nuevos planteamientos teóricos de la Psicología Cognitiva coinciden en cierta medida con los cocientes de inteligencia obtenidos a nivel psicométrico, es decir, los niños de cociente intelectual muy elevado manifiestan mayor madurez en los procesamientos de información (Memoria Visual y Percepción Visual), desarrollo de la capacidad metacognitiva (aproximadamente desde los 6 años), "insight" en la resolución de problemas, capacidad creativa, motivación intrínseca por el aprendizaje, precocidad y talento.

Por otro lado pensamos que, a veces, se confunden conceptos y se establecen criterios con adultos que no sirven para los niños. Por ejemplo, parece ilusorio esperar que en la muestra de Terman sobre superdotados o en cualquier otra investigación, tenga que surgir un genio, cuando no hay todavía ningún modo de identificación de los genios. Como ya hemos dicho con anterioridad, el que surja un genio o una persona excepcional depende de muchos factores: inteligencia, creatividad, personalidad, temperamento, circunstancias socio-culturales adecuadas y todos esos factores son muy difíciles de predecir.

Catell y Kline afirman que cuando hablamos de educación, no nos interesa "intentar" que este o aquel otro niño tenga un rendimiento sobresaliente el día de mañana, el problema ético de la contribución en un trabajo útil o valioso es, en última instancia una decisión personal del individuo aunque la Psicología pueda ayudarle de modo significativo a cristalizar esa decisión (Colom, 1995).

La educación debe perseguir optimizar el desarrollo de un niño para que el día de mañana pueda elegir según su existencia. Pensamos que independientemente de que existan Tests de CI o no existan, siempre existirán diferencias en el ritmo de aprendizaje, diferentes formas de aprendizaje y diferentes formas de percepción de la realidad que nos rodea, que harán necesario diferenciar la educación de los niños si queremos que todos tengan el mismo derecho a la educación puesto que "la inteligencia" medida de una o de otra forma hará que algunos niños tengan un desarrollo cognitivo, emocional y social muy diferente al de la mayoría.

La identificación temprana de la superdotación es necesaria para ofrecer un entorno más adecuado a sus necesidades con el fin de respetar el derecho a la diversidad y a la igualdad de oportunidades, dando a cada niño lo que necesita para un adecuado desarrollo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Alonso, J.A. (1990): Bajo rendimiento escolar del superdotado. En Benito, Y.: *Problemática del niño superdotado*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Alonso, J.A. (1994): Adaptación social: elemento de predicción del rendimiento escolar. En Benito, Y.: *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Alonso, J.A. (1995): *Adaptación escolar y social del superdotado de 6 a 16 años*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca.

Alonso, J.A. y Benito, Y. (1996): *Superdotados: educación escolar y social en Secundaria*. Madrid: Narcea.

Alonso, J.A.; Benito, Y.; Cretu, C. y Cosma, T. (1997): Gifted Child and Youth Social Control. A Comparative Survey of a Spanish-Romanian Work Group. Book 11th World Conference on Gifted and Talented children, Hong Kong 1995.

Benito, Y. (1990): *Problemática del niño superdotado*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Benito, Y. (1992): *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Benito, Y. (1994): *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Benito, Y. (1996): *Inteligencia y algunos factores de personalidad en superdotados*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Bermúdez, J. (1986): *Psicología de la Personalidad...*Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Blake, M.J.F. (1967): Relationship between circadian rhythm of body temperature and introversion-extroversion. En *Nature*.

Blake, M.J.F. (1971): Temperament and time of day. En Colzuhoun, W.P. (Ed.): *Biological rhythms and human performance*. London: Academic Press.

Blinkhorn, S.F. y Hendrickson, D.E. (1982): Averaged evoked responses and psychometric intelligence. En *Nature*.

Cattell, R.B. y Gibbons, B.D. (1968): Personality factor structure of the combined Guilford and Cattell personality questionnaires. En *Journal of Personality and Social Psychology*, 9.

Colom, B.R. (1995): *Tests, inteligencia y personalidad*. Madrid: Pirámide.

Eysenck, H.J. (1982): *A Model for Intelligence*. New York: Springer.

Hernández, P. (1983): *Tamai (Test autoevaluativo multifactorial de adaptación infantil)*. Madrid: Tea Ediciones.

Hollingworth, L.S. (1931): The child of very superior intelligence as a special problem in social adjustment. En Murchison, C.: *Manual de Psicología del niño*, Barcelona (1935).

Lochel, E. (1983): Sex differences in achievement motivation. En Jaspars, J.: *Atribution theory and research: conceptual developmental and social dimensions...* New York: Academic Press.

Mönks, F.J. (1992): Desarrollo de los adolescentes superdotados. En Benito, Y.: *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Nicholls, J.G. (1972): Creativity in the person who will never produce anything original and useful: the concept of creativity as a normally distributed trait. En *American Psychologist*, 27.

Shafer, E.W.P. (1982): Neural adaptability: a biological determinant of behavioural intelligence. En *International Journal of Neurosciences*, 17.

Simon, J. y Feather, N.T. (1973): Causal attribution for success and failure university examinations. En *Journal Education Psychological*, 64.

Terman, L.E. y Oden, M. (1947): Genetic studies of genius. En *The gifted child grows up*, Vol. 4. Stanford University Press.