

# EL CONOCIMIENTO DE LA SUPERDOTACION EN EL AMBITO EDUCATIVO FORMAL

*Sylvia Sastre i Riba*

*Amparo Acereda Extremiana*

Departament de Psicologia. Universitat Rovira i Virgili. Tarragona.

**RESUMEN:** Partiendo de la constatación teórica y empírica de la existencia de numerosos estereotipos acerca de la superdotación, se plantea la necesidad de conocer el estado del concepto entre los docentes, dada la repercusión que tendrá en la intervención educativa con sujetos superdotados.

Los resultados muestran que hay un mal conocimiento de la superdotación entre los profesionales de la educación en el ámbito formal. Esto reclama una mayor formación clarificadora y orientadora que guíe la intervención educativa.

**RESUMO:** Partindo da constatación teórica e empírica da existencia de numerosos estereotipos acerca da superdotación, plantéxase a necesidade de coñecer-lo estado do concepto entre os docentes, dada a repercusión que terá na intervención educativa con suxeitos superdotados.

Os resultados mostran que hai un mal coñecemento da superdotación entre os profesionais da educación no ámbito formal. Isto reclama unha maior formación clarificadora e orientadora que guíe a intervención educativa.

**SUMMARY:** Due to the theoretical and empirical existence of several stereotypes about giftedness, we postulate the need to know the state of this concept among teachers. This is because its relevance in educational intervention is important. Results show the existence of insufficient knowledge about gifted education among instructors. A better and qualified teacher training program in giftedness proves necessary to guide a specific intervention.

## 1. INTRODUCCION

Las personas que tienen potencialidades para actuar como superdotados, pueden pasar toda su vida sin ser identificados.

Algunas veces, los jóvenes superdotados no son reconocidos como tales porque sus familias e íntimos, simplemente, no dan un valor particular a sus habilidades. Otras veces, no son reconocidos porque no se les ofrecen las oportunidades necesarias ni el entrenamiento preciso para ello.

La superdotación es algo que debe ser cuidado, no eliminado. Aún así, la superdotación no es algo que el niño pueda mostrar sin riesgo a ser rechazado. Un niño que supera con creces el nivel medio de sus compañeros, puede que sea objeto de críticas o aislamiento social por parte de otros niños, de sus profesores, e, incluso, de su familia.

Mucha gente tiene un bajo nivel de tolerancia hacia aquéllos que son intelectualmente superiores, o hacia quienes eclipsan al individuo ordinario en algún área de conocimiento o área práctica.

Quizá existe una cuestión filosófica subyacente a lo descrito: la mayoría de nosotros sentimos una obligación moral de ayudar a quienes poseen alguna deficiencia que les impide alcanzar un nivel ordinario de competencia. Sin embargo, en el caso de los superdotados, tal vez nos cuestionemos si debemos ayudar a aquéllos que ya están aventajados a convertirse en “mejores”.

Es en este punto -el deseo o necesidad de ayudar a los más capaces a ser todavía mejores- donde entramos en un terreno arduo y poco conocido: el campo de la identificación, comprensión e intervención psicoeducativa para sujetos superdotados. Campo reconocido y probado como necesario y que, hoy en día, se convierte en el reto al que debe responder la educación actual.

## **2. HACIA UN CONCEPTO DE SUPERDOTACIÓN**

De todos es sabido que la educación fundamenta su estrategia de intervención en las representaciones sociales que existen en cada sociedad sobre los conceptos de inteligencia, infancia y aprendizaje, entre otros. De ahí que sus estrategias y abordajes dependan de cómo se considera y valora el fenómeno receptor de su actuación.

La intervención educativa en superdotación depende también de estas representaciones y, concretamente, de la del propio estado. Por ello, es importante conocer cuál es el concepto social de la superdotación, ya que éste orienta y explicita la actuación de la Escuela y de la sociedad en general sobre él.

En la actualidad, el concepto de superdotación no está claro. La idea más común que la sociedad, en general, posee sobre la superdotación está plagada de concepciones de “rareza e insanidad” acerca de los individuos que, debido a sus capacidades, habilidades y características específicas, son susceptibles de ostentar el etiquetaje de “superdotados”. Las razones que conducen a esta situación y malconocimiento son varias (Eggen y Kauchak, 1994; Hallahan y Kauffman, 1994):

1. *El término en sí.* No existe unanimidad en el concepto de superdotación (como tampoco la hay en el de inteligencia). Así pues, el concepto que se utiliza posee connotaciones poco claras, lo que crea todavía más distorsión y confusión sobre este fenómeno. Esta confusión puede beneficiar a algunos, pero en realidad provoca un claro perjuicio a la mayoría, en especial, a los superdotados.

2. *El desconocimiento de sus características.* Poseemos un conocimiento pobre acerca de ellas, lo que nos ha conducido a concepciones erróneas sobre los superdotados, como es la de la “compensación”. Por ejemplo, en el superdotado, cuyo intelecto es desusadamente superior, el físico, la personalidad y otras características psicológicas (motivación, emocionabilidad, sensibilidad, etc.) deberían ser inferiores.

3. *La confusión con otros términos.* La superdotación se suele confundir con conceptos como talento, genio, precocidad, excepcionalidad, etc., lo que genera que muchas personas utilicen estos términos como si fuesen equivalentes.

4. *La actitud de rechazo y prevención* de algunos frente a estos sujetos, a los que equivocadamente etiquetan como “superhombres”.

5. *La orientación, marcadamente mercantilista* de algunos “profesionales especializados”, que venden a la sociedad una imagen llena de tópicos, estereotipos y falsas necesidades de los sujetos superdotados, en base a un desmesurado ánimo de lucro, sin atender a explicaciones teórico-científicas objetivas.

En base a ello, los principales estereotipos que fundamentan una concepción errónea de la superdotación son:

CUADRO 1. Estereotipos de la superdotación. (Hallaham y Kauffman, 1994)

MITO	REALIDAD
– Los superdotados son débiles físicamente; socialmente ineptos; de intereses estrechos; inestables emocionalmente.	– A pesar de la amplia variabilidad individual, tienden a tener una salud excepcional; son socialmente atractivos y responsables moralmente.
– Los superdotados son “superhombres”	– No son “superhombres”; tienen habilidades excepcionales en algunas áreas, pero también carencias.
– Los niños se aburren en la escuela; tienen una conducta oposicionista hacia los responsables de su educación.	– Generalmente, les gusta la escuela y se adaptan bien a los profesores y a los compañeros.
– Entre el 3 y el 5% de la población es superdotada.	– El porcentaje depende de la definición adoptada. Algunas definiciones incluyen entre el 1-2% y otras sobre el 20%.
– La superdotación es un rasgo estable y evidente de forma estable a lo largo de toda la vida.	– Algunos superdotados desarrollan muy pronto su capacidad, estable durante toda la vida; otros no son detectados hasta la adultez; ocasionalmente, un niño que muestra una capacidad alta, se convierte en un adulto “normal”.
– El superdotado lo hace TODO bien.	– Algunos actualizan habilidades superiores en todas las áreas; otros la aplican sólo a una.
– Un superdotado es aquél que puntúa alto en los tests de inteligencia.	– El CI es sólo uno de los indicadores de la superdotación. La creatividad y la implicación en la tarea son indicadores tan importantes como la inteligencia general. Algunos tipos de superdotación y de talento no son detectados sólo mediante los “tests de inteligencia”.

<p>– El estudiante superdotado tiene éxito sin atención especial. Los estudiantes realmente superdotados sólo necesitan los incentivos y la educación apropiada para los otros niños “normales”.</p>	<p>– Algunos superdotados pueden tener éxito notable sin ningún tipo de atención especial y frente a distintos obstáculos importantes. Pero la mayoría no logra desarrollar su potencialidad con la educación “normal”.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Además de los estereotipos que acabamos de señalar, existen otros muchos que predominan en el ámbito educativo, y que tienden a considerar que:

*A. El superdotado sobresale en todas las áreas de desarrollo humano*

Como consecuencia de esta idea, se cree que el superdotado ha de mostrar una actitud escolar que refleje un equilibrio general, de manera que si se observa algún indicio de conducta inmadura o de falta de atención y/o adaptación, inmediatamente se descarta al sujeto que la posee como posible superdotado. La investigación actual demuestra que es posible identificar la superdotación en alumnos que han sido considerados por sus profesores como posibles fracasos escolares únicamente por no presentar la conducta típica de “buen estudiante” esperada por los profesores en el aula.

*B. El superdotado sobresale en todas las áreas del currículum escolar*

Esta expectativa generalizada supondría que el maestro únicamente identificaría como superdotado a aquél de sus alumnos que, como primera condición, saca muy buenas notas, de manera que estaríamos confundiendo al superdotado con un talento académico, sin tener en cuenta que este sujeto puede sobresalir en otras áreas diferentes a las puramente académicas, no menos importantes.

*C. El superdotado ha de conseguir excelentes resultados escolares*

Este estereotipo perfila el anterior. El hecho de exigir al sujeto que en todo momento demuestre unos buenos resultados escolares, reclamándole un alto rendimiento escolar, supone un grave error educativo que debemos evitar cometer, pues esto no corresponde necesariamente con todos los tipos de superdotación. Existen superdotados con problemas en su rendimiento escolar y alumnos con alto rendimiento académico que son “talentos”, pero no necesariamente superdotados.

*D. El superdotado está muy motivado para sobresalir en el colegio*

El superdotado no siempre muestra signos de una alta motivación por destacar académicamente, pero lo que sí es cierto es que el superdotado dará todo lo máximo de sí cuando algo le interese, pero no siempre en aquello que le venga impuesto desde fuera.

### **3. QUÉ ES LA SUPERDOTACIÓN**

Como ya se ha señalado, la superdotación se suele confundir con conceptos tales como talento, genio, maduración precoz, creatividad y excepcionalidad, lo que genera que no se llegue a ofrecer una concepción fiable y objetiva de este fenómeno. En base a las investigaciones actuales, se considera que el superdotado es aquel sujeto que combina los elemen-

tos propios de un buen sistema de tratamiento de la información (inteligencia elevada), con una alta originalidad y pensamiento divergente (creatividad) y con la motivación suficiente para garantizar la materialización de su potencial (implicación en la tarea).

Gráficamente, la superdotación sería la confluencia de estos tres grupos de habilidades (Renzulli, 1977, 1981, 1994):

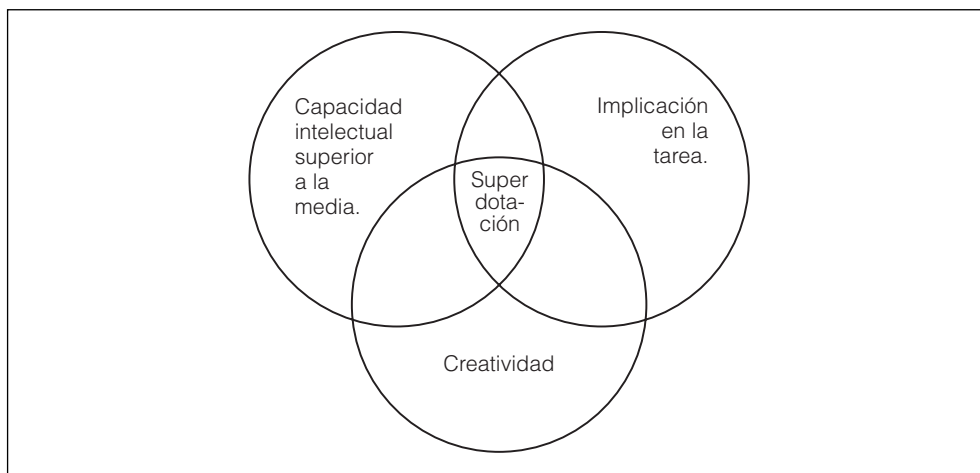


FIGURA 1: "Modelo de los Tres Anillos". (Renzulli, 1977;1994)

Esta concepción de la superdotación se ha matizado (Mönks, 1986, 1988, 1994; Renzulli, 1994) partiendo de la premisa de que la superdotación no es una capacidad estática ni un regalo de la naturaleza, sino el producto de la interacción entre los factores innatos y el ambiente que envuelve al sujeto; es decir, el superdotado nace y se hace.

En consecuencia, Mönks (1986;1988;1994) consideró que el "Modelo de los Tres Anillos" de Renzulli (1977) debía ser ampliado, puesto que se debería situar la superdotación dentro de un contexto evolutivo y social. Esta ampliación ha dado lugar al "Modelo Triádico de la superdotación" (Mönks, 1986;1988;1994), donde en la concepción inicial se incluyen los marcos sociales de la familia, el colegio y los compañeros, tal y como se refleja en la Figura 2.

#### 4. EL FUNCIONAMIENTO INTELECTUAL

Dado que la característica diferencial de la superdotación es la de ser un fenómeno básicamente intelectual, es preciso resaltar los aspectos que a ello se refieren.

Múltiples son los autores que intentan descubrir qué es lo que hace diferente, intelectualmente hablando, al superdotado del que no lo es. Y a pesar de que todavía resta mucho por investigar en este campo, los estudios actuales (Dark y Benbow, 1993) tienden a converger en la idea de que lo que diferencia o distingue al superdotado es:

1. Su **precocidad**, pues desde muy corta edad exhibe habilidades y razonamientos típicos de sujetos de mayor edad.

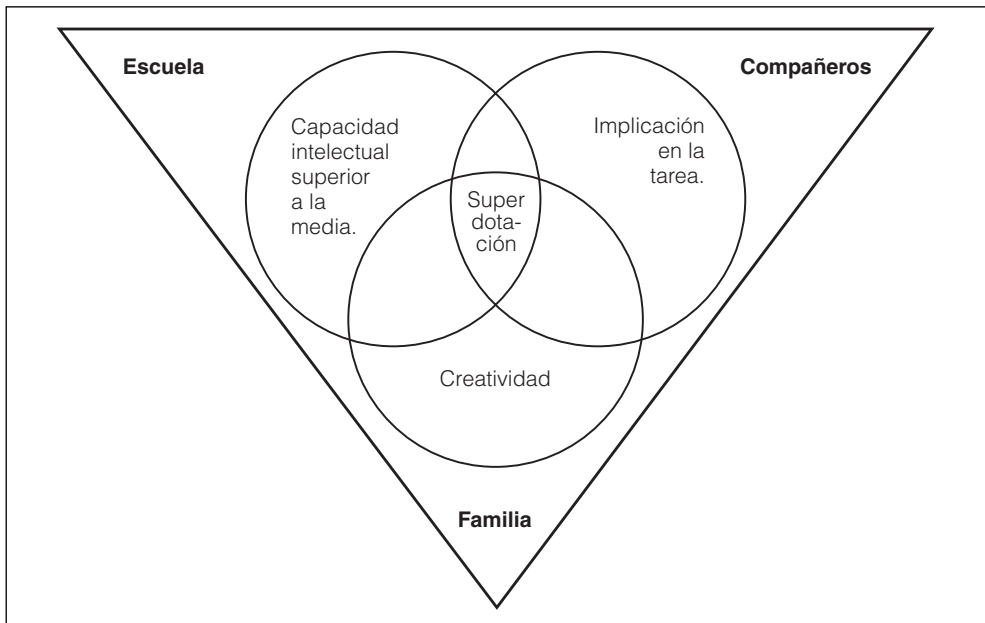


FIGURA 1: "Modelo Triádico de la superdotación". (Mónks, 1986; 1988; 1994)

2. Su **Sistema de Procesamiento de la Información**, que le permite una mayor calidad en las representaciones mentales de la realidad y que le lleva a una resolución más eficaz de problemas, gracias a una base de datos más rica en conocimientos y a unas estrategias metacognitivas más maduras que las propias de los sujetos "normales".

Más específicamente, se postula que el sistema de procesamiento de la información puede explicarse en base a cuatro componentes fundamentales:

#### **A. Procesos metacognitivos elementales**

Los superdotados poseen una memoria de trabajo más eficaz que el resto, de manera que les permite resolver más eficazmente problemas complejos que requieren atención simultánea para integrar informaciones diferentes.

#### **B. Conocimiento del sujeto**

La actuación superdotada sería el resultado de poseer más conocimientos, y mejor organización de los mismos (Dark and Benbow, 1990; Feldhusen and Kolloff, 1986; Lubinski and Humphreys, 1990), más que la consecuencia única de poseer una capacidad mayor de procesamiento, aunque todavía no es posible afirmarlo con seguridad.

#### **C. Procesos de Automatización**

Los automatismos suponen rutinas que permiten liberar atención y, por ello, permiten gestionar muchas variables e integrar más informaciones. Probablemente, el superdotado, dado que posee más cantidad de automatismos, podrá representarse la realidad con una mayor complejidad que los demás.

## **D. Metacognición**

El superdotado se caracteriza por poseer unas funciones metacognitivas superiores (Sternberg, 1986, 1990; Swanson, 1992), de manera que ello les permite mostrar superioridad para regular y evaluar su propio conocimiento, generalizar resultados y, en suma, resolver problemas.

Respecto a la resolución de problemas, se ha postulado que no es que los superdotados utilicen menos tiempo en la resolución, sino que la diferencia básica está en cómo distribuyen ese tiempo: emplean más tiempo en planificar y sistematizar el problema, lo que les lleva a resolver de forma más eficaz que la población normal (Sternberg, 1986, 1990; Shore and Kanevsky, 1993).

Es necesario considerar también que el proceso madurativo (físico y emocional) de estos individuos es básicamente equivalente al de sus compañeros normales, con la diferencia de que pueden extraer una calidad de información mayor de las experiencias vividas (Castelló, 1989). En este sentido, sí es cierto que a largo plazo se acaba constatando una mayor madurez emocional que entre sus compañeros “normales”. La diferenciación en este campo suele conseguirse de forma paulatina y a un ritmo lento.

## **5. PERSONALIDAD Y ADAPTACIÓN SOCIAL**

En el superdotado, puede darse el caso de que ciertos aspectos de su personalidad sigan un ritmo evolutivo más rápido. En este sentido, cabría destacar, por un lado, la evidencia de que, si es aceptado como tal, con sus características y particularidades propias, y el sistema educativo sabe ofrecerle lo que sus necesidades específicas requieren, acostumbra a mostrar un elevado nivel de autoestima y de autoconfianza (fruto del éxito y el refuerzo que le ha aportado la realización de las distintas actividades). Por el otro, suele mostrar cierta facilidad para relacionarse con otros alumnos de mayor edad a la suya, puesto que en ellos suele encontrar un mayor nivel de conocimientos, factor que le resulta altamente motivador (Austin y Draper, 1981; Lewis y Michalson, 1983).

Esto no impide que el superdotado también pueda presentar una buena aceptación y prestigio social entre sus compañeros de clase, en parte justificado por su alta capacidad intelectual (Cornell, 1990; Winegar y Valniser, 1992). Pero tampoco debería extrañar que esta elevada inteligencia se vuelva contra él, y entre en una dinámica de celos, incomprensiones y competencias, por dos razones principalmente, que responden a estereotipos y no a la realidad (Feldhusen y Moon 1992): 1. el superdotado puede ser considerado extraño o diferente de sus compañeros, pues plantea cuestiones poco usuales e, incluso, incomprensibles para el resto de la clase; 2. las muestras de excesiva confianza que el superdotado suele dar en algunos casos, puede acabar provocando la competencia entre compañeros que buscan callar a ese sujeto que muestra unos intereses diferentes y de otro nivel de complejidad.

Un factor imprescindible para que el superdotado dé muestras externas de sus habilidades es la motivación (Whitmore, 1983). En este sentido, si el alumno entra en una dinámica de aburrimiento, resultará muy dificultoso poder detectar sus potencialidades, y escapará a una posible identificación de superdotado.

## 6. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA SUPERDOTACIÓN

Muchos han sido, y son en la actualidad, los intentos por llegar a definir las características propias de la superdotación. Y aunque en algunos de estos intentos se han basado los profesores para identificar a los posibles alumnos superdotados, es preciso cuestionarse la veracidad y fiabilidad de las distintas características propuestas.

Debemos tener presente que toda identificación de la superdotación requerirá siempre de un estudio especializado y en edades avanzadas (12-13 años), con el fin de evitar detecciones erróneas que puedan causar, a corto y largo plazo, perjuicios al alumno identificado incorrectamente. Antes de esta edad señalada (12-13 años), es difícil diferenciarlo de otros estados como la maduración precoz o el talento académico.

Por lo tanto, sólo un especialista podrá llegar a dilucidar si el sujeto es o no es superdotado, mediante la administración de pruebas específicas, a una edad precisa, y complementando estos instrumentos de medida con la información que padres, profesores y compañeros pueden ofrecer. Sin embargo, el profesor puede “reaccionar” ante el hecho de observar un conjunto de características diferenciales en alguno de sus alumnos. En ese caso, en lugar de “etiquetar” al alumno como superdotado, sería deseable que su papel fuese el de derivarlo a un especialista en la materia, para que, de este modo, se llevase a cabo el estudio de su “posible” superdotación o tipo de talento concreto.

CUADRO 2. Características y posibles problemas de la superdotación. (Webb, 1993)

<b>CARACTERÍSTICAS</b>	<b>POSIBLES PROBLEMAS</b>
1. Adquisición y retención rápida de información ; rutina e instrucción continuada; pueden oponer conceptos con exceso.	1. Impacientes con la lentitud de los otros, pueden acomplejarse.
2. Actitud activa para investigar, curiosidad intelectual, motivación intrínseca, búsqueda de lo trascendente.	2. Preguntas desconcertantes, son obstinados, rehuyen las órdenes, parecen exagerados en sus intereses.
3. Habilidad para conceptualizar, abstraer, sintetizar; disfrutan con la resolución de problemas y la actividad intelectual.	3. Se resisten a la práctica e instrucción; cuestionan los métodos de enseñanza.
4. Disfrutan organizando cosas y a las personas dentro de una estructura y un orden, buscan sistematizar.	4. Construyen reglas o sistemas complicados; se pueden mostrar dominantes.
5. Amplio vocabulario y capacitación verbal; gran información de temas complejos, avanzados a su edad.	5. Pueden servirse de palabras para escapar o evitar situaciones; llegan a aburrirse en el colegio.
6. Creativos e imaginativos, les gusta experimentar nuevas formas de hacer cosas.	6. Pueden romper los planes o rechazar lo que ya se sabe. Diferentes.



<p>7. Concentración intensa; lapsos duraderos de atención en áreas de interés; comportamiento dirigido a un objeto.</p> <p>8. Sensibilidad, empatía, deseo de ser aceptado por los demás. Constancia.</p> <p>9. Elevada energía, viveza, ansia; períodos de esfuerzo intensos.</p> <p>10. Son independientes, prefieren el trabajo individualizado; confían en ellos mismo.</p> <p>11. Gran sentido del humor.</p>	<p>7. Se molestan con las interrupciones, desatendiendo sus obligaciones y a la gente cuando su interés está centrado en algo. Tenacidad.</p> <p>8. Sensibilidad a la crítica o al rechazo. Esperan que los demás tengan valores similares; necesidad de reconocimiento.</p> <p>9. Pueden sentir frustración con la inactividad; su viveza puede desorganizar a los demás; continua estimulación.</p> <p>10. Posible rechazo hacia los padres o compañeros. No conformidad.</p> <p>11. Ven lo absurdo de las situaciones; pueden convertirse en el “payaso” de la clase; puede no ser comprendido por los compañeros.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Autores como Webb (1993), consideran que existen una serie de características diferenciales y propias de la superdotación, que pueden llevar asociadas unos problemas concomitantes si las necesidades específicas del sujeto superdotado no son atendidas en su justa medida y de forma individualizada, a partir de una intervención psicopedagógica adecuada. En el Cuadro 2 se resumen estas características y sus posibles problemas asociados.

## 7. DIFERENCIAS ENTRE LA SUPERDOTACIÓN Y OTROS FENÓMENOS INTELECTUALES

Pretender llegar a alcanzar un entendimiento claro y objetivo de la superdotación implica diferenciar este estado de otros términos específicos, generalmente interpretados como “equivalentes”, tales como:

1. **Talento.** El talento, como capacidad específica, supone la capacidad focalizada en un determinado aspecto cognitivo o destreza conductual. Así, el talentoso sería aquel sujeto que muestra un elevado rendimiento en un área determinada de conocimiento, de forma independiente al rendimiento que podría mostrar en otras (Sastre y Acereda, en prensa).

Una primera diferencia en relación al superdotado estaría en que, mientras que el superdotado dispone de una estructura cognitiva y de unas capacidades de procesamiento de la información adaptables a cualquier contenido, el talentoso presenta una combinación de elementos cognitivos que le hacen especialmente apto para una determinada temática. El talentoso, enfocado desde el punto de vista de la inteligencia, mostraría una estructura intelectual “más incompleta” (inteligencia más restringida, menos universal) que la del superdotado, aunque altamente adaptativa en algún campo concreto.

El concepto de talento sobrepasa el contexto de la inteligencia y abarca otros aspectos de la actividad humana. Es importante destacar las condiciones sociales del talentoso, ya que no basta con que el sujeto muestre un alto nivel de competencia en una actividad determinada, sino que es necesario que esta actividad sea considerada social y culturalmente de gran valor.

Las áreas de talento analizadas frecuentemente son: inteligencia lógico-matemática y verbal (consideradas dentro de la inteligencia general o el pensamiento convergente), creatividad (pensamiento divergente), liderazgo, aptitudes académicas específicas, capacidades motrices, capacidades en las artes visuales y representativas, y capacidades artísticas.

El talentoso muestra una elevada puntuación (percentil alrededor de 95) en una o varias de estas áreas. En cambio, para que un sujeto pueda ser considerado superdotado, ha de obtener una puntuación algo más baja (es suficiente con que alcance un percentil 75 o superior), pero global en todas ellas.

Así pues, se considerarían talentos específicos cada uno de los factores cognitivos básicos de la superdotación, pero sin relación de conjunto en el sujeto talentoso. Es decir, se puede encontrar, por ejemplo, un talentoso creativo que no posea (Sastre y Acereda, en prensa), además, un alto nivel de inteligencia general.

Según el área de talento que posea el sujeto, podemos distinguir distintos tipos de “talentos” (Marland, 1972):

a) *Sujetos con talento en la variable “inteligencia general”* (pensamiento convergente).

Suelen mostrar una buena adaptación académica general (capacidad de concentración, método de trabajo, sólida estructuración de conocimientos, etc.). La socialización es media y suelen mostrar una evolución emocional normal para su edad y clase social.

b) *Sujetos con talento en la variable “creatividad”* (pensamiento divergente).

Muestran un perfil escolar irregular a nivel de áreas de conocimiento y a nivel de períodos de evaluación. Acostumbran a estar bien considerados por sus compañeros, aunque pueden presentar, con frecuencia, conductas de tipo disruptivo. Suelen tener buenas ideas pero les falta método y lógica suficiente para llevarlos a cabo de forma completa.

c) *Sujetos con talento para el liderazgo*

Los líderes presentan, según diversos autores, inteligencia social, es decir, muestran un alto nivel en las destrezas de relación social o interpersonal de forma independiente a su capacidad académica o intelectual. Son apreciados por sus compañeros y acostumbran a tener un rendimiento académico medio y un desarrollo emocional normal.

d) *Sujetos con aptitudes académicas específicas*

En este grupo se incluye a los alumnos que muestran un elevado rendimiento en una o más áreas académicas específicas. No suelen presentar problemas de socialización, y su maduración emocional suele ser semejante a la de sus compañeros.

e) *Sujetos con aptitudes psicomotrices*

Se incluye a los alumnos que poseen elevadas capacidades en el deporte o la danza. Estos sujetos, normalmente, muestran un equilibrio notable en aspectos motrices como: flexi-

bilidad, fuerza, resistencia, ritmo, etc. En cuanto al rendimiento en las tareas intelectuales y académicas, es distinto en cada caso, de manera que no se puede generalizar. En la mayoría de los casos muestran un nivel muy aceptable de socialización y son apreciados por sus compañeros. Su desarrollo emocional puede ser considerado como normal.

f) *Sujetos con aptitudes artísticas*

Los sujetos dotados con este tipo de talento se caracterizan por presentar un rendimiento académico normal y una socialización irregular (dependiendo del tipo de talento artístico).

2. **Creatividad.** La creatividad (o pensamiento divergente) implica la utilización del conocimiento en nuevas formas que producen una o varias soluciones ante un problema planteado, imagina las consecuencias de esta actividad y proyecta situaciones que aún no están controladas ni planificadas.

Es un concepto amplio que se refiere a la *fluidez* o fluencia de un extenso número de ideas, a la *flexibilidad* o variedad de enfoques diferentes ante las cosas y situaciones, a la *originalidad* o facilidad para producir nuevas y diferentes ideas, y a la *elaboración* o capacidad de redefinir o de percibir y completar formas distintas a lo habitual (Torrance, 1966, 1986; Getzels y Jackson, 1962; Taylor, 1989; Romo, 1997).

La creatividad ha de estar presente en la superdotación. Se puede ser creativo sin ser superdotado, pero para poder ser identificado como superdotado, es preciso ser, además, creativo. No se debería encasillar el concepto de creatividad con el de expresión artística (Taylor, 1990). Aunque es cierto que la expresión artística sería un buen vehículo de expresión de dicha capacidad, existen otras formas igualmente válidas por medio de las cuales canalizar esta potencialidad. Por ejemplo, la capacidad que demuestra el sujeto para resolver problemas planteados de forma diferente a la habitual -pero también efectivos-, así como la facilidad que demuestra para dar varias soluciones posibles (Sastre y Acereda, en prensa), ya que son también rasgos indicativos de habilidad creativa.

3. **Maduración Precoz.** Supone un desarrollo más rápido que el resto de sujetos de la misma edad. En la mayoría de las ocasiones, este desarrollo precoz no siempre es similar a superdotación (Sastre y Acereda, en prensa), pues, con el tiempo, el niño acaba igualándose con los de su edad, o bien su diferencia se concreta en algún área, actualizándose como talento.

4. **Genio.** Este término ha sido largamente utilizado, incluso a nivel académico, para señalar a individuos de gran superioridad (o super-superdotados) que realizan aportaciones muy relevantes para la sociedad.

5. **Brillante.** Se ha utilizado como un término general que denomina un alto grado de inteligencia (en comparación con los demás sujetos de su entorno). Así, debería considerarse brillante al sujeto que muestra un mayor rendimiento académico, que es capaz de memorizar un mayor número de datos, etc.

6. **Excepcional.** Se atribuye a los sujetos que se desvían de la media, tanto por encima como por debajo. Así, tan excepcional es un deficiente mental como un superdotado. El término excepcional no implica directamente diferencia (Genovard y Castelló, 1990), sino gradación, por lo que se pueden constatar las mismas propiedades en los sujetos, aunque en un

grado de manifestación distinto.

En conclusión, se hace necesaria la identificación y comprensión de la superdotación en su justa medida, con el fin de intervenir sobre ella de forma pertinente, evitando, ante todo, generar problemas de incomprensión y/o rechazo y/o de inadaptación.

Ante esta situación, especialmente centrada en el estado del concepto o representación social sobre la naturaleza de la superdotación, que condiciona el tipo de intervención que sobre ella se planifica, es importante saber qué se conoce en las Escuelas (como sistema educativo formal) sobre el fenómeno.

Desde nuestra perspectiva, consideramos que sin un buen conocimiento sobre qué es y qué implica ser superdotado, la intervención psicoeducativa con este tipo de sujetos estará seriamente limitada. Por esta razón, la presente investigación se diseñó para responder a un doble objetivo:

a) Descriptivo, en cuanto plasmar el nivel y/o grado de conocimientos sobre el tema manifestado por los docentes.

b) Explicativo, en cuanto constatar qué fundamenta este conocimiento, en función de la edad de los sujetos, y el tipo de Centro al que pertenecen profesionalmente.

## **8. METODO**

### **8.1. Población**

Se estudió una muestra, obtenida al azar, de 120 profesionales de la Enseñanza Infantil y Primaria que imparten sus servicios en Colegios Públicos y Privados ubicados en el núcleo urbano de la ciudad de Tarragona. Sus edades oscilan entre los 23 y los 64 años, y pertenecen tanto al sexo femenino como al masculino.

Con el fin de determinar la posible existencia de diferencias significativas respecto al conocimiento de la superdotación (variable dependiente), se dividió la muestra en función de dos variables independientes: 1. Edad de los sujetos; y 2. tipo de Centro al que pertenecen.

La primera variable independiente a considerar posee dos categorías:

- Primera Adulter = 67 sujetos
- Segunda Adulter = 53 sujetos

El hecho de adoptar ambas categorías se justifica con el fin de dilucidar la posible existencia de factores derivados de los cambios inherentes a la edad o a la propia práctica educativa ( Berger, 1986; Baltes, Featherman y Lerner, 1987; Belsky, 1996).

La segunda variable independiente comprende dos categorías:

- Centro Público = 65 sujetos
- Centro Privado = 55 sujetos

Nos interesa saber si en función de los ámbitos educativos público/privado se pueden constatar posibles diferencias significativas en las tendencias educacionales manifestadas.

CUADRO 3. Características de la muestra y Centros escolares de pertenencia

CENTRO		N	EDAD	SEXO		EDAD vs. SEXO	Experiencia Profesional (en años)		Caracterís. del CENTRO
<b>P U B L I C O S</b>	Annexa	18	1ª Ad: n = 13 M.E. = 36 a.	F	M	F. 1ª Ad: 11 F. 2ª Ad: 3	1ª Ad	2º Ad	*Alumnos de clase socioec. media-alta. *Pedg. Activa
			2ª Ad: n = 5 M.E. = 45 a.	n = 14	n = 4	M. 1ª Ad: 2 M. 2ª Ad: 2			
	Miracle	17	1ª Ad: n = 14 M.E. = 35 a.	F	M	F. 1ª Ad: 11 F. 2ª Ad: 3	1ª Ad	2º Ad	
			2ª Ad: n=3 M.E. = 44 a	n = 14	n = 3	M. 1ª Ad: 3 M. 2ª Ad: 0			
Serrallo	12	2ª Ad: n = 7 M.E. = 33 a.	F	M	F. 1ª Ad: 6 F. 2ª Ad: 3	1ª Ad	2º Ad		
		2ª Ad: n = 5 M.E. = 43 a.	n = 9	n = 3	M. 1ª Ad: 1 M. 2ª Ad: 2			10	22
Cèsar August	18	1ª Ad: n = 5 M.E. = 35 a.	F	M	F. 1ª Ad: 5 F. 2ª Ad: 11	1ª Ad	2ª Ad	*Alumnos de clase socioec. media. *Pedg. Tradicional	
		2ª Ad: n = 13 M.E. = 47 a.	n = 16	n = 2	M. 1ª Ad: 0 M. 2ª Ad: 2				12
<b>P R I V A D O S</b>	Ensen- yança	11	1ª Ad: n = 7 M.E. = 29 a.	F	M	F. 1ª Ad: 5 F. 2ª Ad: 2	1ª Ad		2ª Ad
			2ª Ad: n = 4 M.E. = 43 a.	n = 7	n = 4	M. 1ª Ad: 2 M. 2ª Ad: 2			
	Sant Pau	17	1ª Ad: n=5 M.E. = 34 a.	F	M	F. 1ª Ad: 3 F. 2ª Ad: 5	1ª Ad	2ª Ad	
			2ª Ad: n = 12 M.E. = 51 a.	n = 8	n = 9	M. 1ª Ad: 2 M. 2ª Ad: 7			11
Sagrat Cor	15	2ª Ad: n = 8 M.E. = 30 a.	F	M	F. 1ª Ad: 5 F. 2ª Ad: 6	1ª Ad	2ª Ad		
		2ª Ad: n = 7 M.E. = 47 a.	n = 11	n = 4	M. 1ª Ad: 3 M. 2ª Ad: 1			7	26
Mare Nostrum	12	1ª Ad: n = 8 M.E. = 30 a.	F	M	F. 1ª Ad: 3 F. 2ª Ad: 2	1ª Ad	2ª Ad	*Alumnos clase alta. *Laico. No subenc. *Pedg. Activa.	
		2ª Ad: n = 4 M.E. = 50 a.	n = 5	n = 7	M. 1ª Ad: 5 M. 2ª Ad: 2				7
		PUBL=65 PRIV=55 1ªAD=67 2ªAD=53 TOT=120	M.E.1ªAD=33 M.E.2ªAd=46 M.E.PUB.=40 M.E.PRI=039 M.E.TOT.=39.	F.1ª Adultez=49 sujetos F.2ª Adultez=35 sujetos M.1ª Adultez=18 sujetos M.2ª Adultez=18 sujetos Tot.F=84 sj. Tot.M=36 sj.		1ª Ad. = 10a 2ª Ad. = 25a PUB.=18a PRI.=17a TOT.=17'5a.			

Donde: Pub = Públicos; Pri = Privados; F = Femenino; M = Masculino; 1ª Ad. = Primera Adultez; 2ª Ad. = Segunda Adultez; Tot. = Total; M.E. = Media de Edad; Pdg = Pedagogía

## 8.2. Instrumento

Con el fin de precisar cuál es el nivel de conocimiento que se tiene en las escuelas sobre la superdotación, ha sido preciso elaborar un instrumento que nos permitiera obtener los datos necesarios a tal fin (Sastre y Acereda, en prensa).

Este instrumento se caracteriza por:

1. Incluir los aspectos más relevantes destacados en las investigaciones actuales, y en función de ellos, determinar los ámbitos base de estudio.

2. Cada uno de estos ámbitos podía haber sido estudiado a partir de un único ítem. Sin embargo, se aumentaron los ítems referentes al mismo ámbito, con el fin de asegurar la fiabilidad del cuestionario, constatando con ello que la respuesta de los sujetos no fuese dispar y opuesta. Aún así, no podemos distinguir a priori la varianza per se de los ítems.

3. Además de los ámbitos fundamentales de estudio, incluye una serie de temas complementarios, con la finalidad de contribuir a la fiabilidad de los ítems, y para romper la tendencia de respuesta de los sujetos.

El proceso de elaboración del instrumento de medida consistió en:

1º) Determinación de los ámbitos base del cuestionario, para apresar el conocimiento mostrado por los profesores. A priori, estos ámbitos fueron: -concepto; -frecuencia y ubicación; -identificación; -personalidad; -tipo de vida (social y profesional); -características escolares e -intervención educativa.

Se añadió un ámbito complementario, no tanto relativo al conocimiento del fenómeno en sí, como referente a la opinión de los propios profesores sobre el uso del término y el tipo de ayuda que debe recibir el superdotado.

2º) Elaboración del cuestionario en base a los ámbitos base de estudio planteados previamente. Este cuestionario estaba compuesto por 36 ítems de respuesta abierta.

3º) Valoración inter-jueces del cuestionario, por parte de cinco expertos en la materia.

4º) Modificación del cuestionario inicial, y elaboración definitiva del instrumento.

En base a las modificaciones pertinentes sugeridas por los expertos, el cuestionario adoptó su forma definitiva: 35 ítems de respuesta abierta, referentes a los siguientes ámbitos:

- Concepto
- Identificación
- Frecuencia y ubicación
- Personalidad
- Vida social
- Vida profesional
- Características escolares

- Intervención psicoeducativa
- Ambito complementario

a) Tipo de ayuda que se ha de ofrecer al superdotado:

Incluimos en él toda posible ayuda extrínseca (educativa, recursos y materiales, social, afectivo-emocional) e intrínseca (por ejemplo, el hecho de que el superdotado sepa o no que lo es puede suponer para él una potenciación de sus capacidades, o bien causarle serias repercusiones en su autoconcepto y posterior despliegue de esas capacidades).

b) Opinión propiamente dicha

Incluimos en él la opinión de los profesores sobre el uso del término “superdotado”, así como la posibilidad de conocer a algún sujeto superdotado fuera del contexto escolar.

### **8.3. Procedimiento**

Los pasos seguidos en nuestro estudio consistieron en:

1. Carta de presentación de nuestra investigación a las Escuelas.
2. Contacto telefónico con los directores de los Centros.
3. Establecimiento del número de profesores de cada centro participantes en el estudio (n=18), así como del día y la hora convenientes para la administración del cuestionario.
4. Administración del cuestionario en cada Escuela. Tiempo aproximado de la administración: alrededor de 40 minutos, siguiendo condiciones homogéneas para cada uno de los Centros participantes.
5. Análisis de los datos.

### **8.4. Procedimiento de Análisis de los Datos**

El análisis de los datos obtenidos a partir de la administración del cuestionario se realizó mediante:

- 1º) Vaciado de los cuestionarios, categorizando los ítems en función de las respuestas reales de los sujetos, siendo estas categorías excluyentes entre sí.
- 2º) Tabulación de las respuestas de los sujetos
  - Respondiendo al primer objetivo, se realizaron los estadísticos descriptivos de obtención de las frecuencias de respuesta, y la representación gráfica de las mismas, mediante diagramas de líneas
  - Respondiendo al objetivo explicativo, se realizó la prueba estadística Chi Cuadrado, trabajando a un nivel de confianza del 1% .

## 9. RESULTADOS

Los resultados que responden al objetivo descriptivo (frecuencias de respuestas y diagramas de líneas) no se presentan en este artículo dada su extensión. Para mayor información, ver Sastre y Acereda (en prensa).

Los resultados obtenidos -tras el análisis de datos a partir del estadístico de contraste CHI CUADRADO (programa estadístico SPSS-PC+), y respondiendo al segundo de los objetivos planteados-, evidencian que no existen diferencias significativas respecto al conocimiento que los profesores muestran sobre la superdotación, ni en función del tipo de centro al que pertenecen (Centros Públicos /Centros Privados) ni de la edad de los sujetos (1ª Aduldez/2ª Aduldez).

Sí se han apreciado diferencias entre los sujetos en lo referente a preguntas de “opinión” propiamente dicha (formación pedagógica, recursos que debería proporcionar la administración, etc.). En el Cuadro 4 se representan estos resultados.

CUADRO 4. Resultados estadístico Chi Cuadrado

AMBITO	ITEMS	SIGNIFICACION	
		CENTRO	EDAD
CONCEPTO	1. Definición	.43032	.28247
	3. Nace o se Hace	.26977	.43647
	10. Fenómenos Iguales	.11145	.17257
	11. Creatividad	.45246	.55419
IDENTIFICACION	2. Edad Reconocimiento	.44169	.51671
	6. En qué destaca	.21175	.04939
	19. Ha tenido alguno en aula	.62867	.15550
FRECUENCIA Y UBICACION	4. Ubicación	.18633	.67182
	5. Frecuencia	.02545	.14299
PERSONALIDAD	7. ¿Es raro?	.20891	.15213
	12. Problemas Emocionales	.74308	.58671
	14. Disimula su superioridad	.10953	.52045
	22. Trato diferente	.01743	.16499
VIDA SOCIAL	8. Vida Social	.29137	.11092
	13. Cómo se comporta	.84828	.20549
	15. Tiene amigos	.22317	.54851
VIDA PROFESIONAL	9. Vida Profesional	.16556	.59363

Donde (\*) destaca las diferencias significativas



CUADRO 4 (cont.). Resultados estadístico Chi Cuadrado

AMBITO	ITEMS	SIGNIFICACION		
		CENTRO	EDAD	
CARACTERISTICAS ESCOLARES	17. Reconocimiento en Aula	.21376	.04152	
	18. Fracaso Escolar	.01108	.30373	
INTERVENCION PSICOEDUCATIVA	20. Resulta cómodo	.01271	.35189	
	21. Qué haría si...	.06355	.03100	
	23. Tiene N.E.E.	.04085	.06832	
	26. Características Profesor	.33369	.63755	
	27. Qué es...	.13698	.39114	
	32. Conoce alternativas	.55614	.52905	
AMBITOS COMPLEMENTARIOS	AYUDA	16. ¿Necesita ayuda?	.00101*	.00006*
		24. ¿Ha de saberlo?	.00345*	.05098
		25. ¿Profesor superdotado?	.04239	.00212*
		28. Ayudas Administración	.03144	.00008*
		29. Ofrece la Escuela...?	.00000*	.96651
		30. Formación Pedagógica	.00000*	.03011
		31. Formación Específica	.00144*	.10676
		33. Escuelas Especiales	.07241	.90087
	OPINION	34. Térmico Adecuado	.50763	.67308
		35. Conoce alguno fuera de la escuela?	.01714	.00095*

Donde (\*) destaca las diferencias significativas

De acuerdo con estos resultados, se aprecia la coincidencia de las respuestas, evidenciando un amplio “malconocimiento” -que no desconocimiento- acerca de qué es y qué implica ser superdotado. Interpretamos que este “malconocimiento” responde a la multitud de estereotipos e ideas erróneas existentes sobre el tema, tal y como se ha señalado en la introducción de este artículo. Estereotipos que no son exclusivos del ámbito educativo, sino que están **generalizados a toda la población.**

## 10. CONCLUSIONES

Dado que el 90% de los profesores colaboradores en la investigación han coincidido en sus respuestas, puede considerarse que las siguientes conclusiones responden al conocimiento generalizado que en el ámbito educativo formal estudiado se posee sobre el fenómeno, reflejando las concepciones dominantes que estos docentes poseen sobre la superdotación (Cuadros 5 y 6):

CUADRO 5. Ambitos de estudio de la superdotación

AMBITO	RESPUESTAS PROFESORES	REALIDAD
<b>CONCEPTO</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La superdotación consiste en un C.I. superior a la media de la población.</li> <li>2. Superdotación es una cualidad innata; se NACE con ellas.</li> <li>3. Superdotación, talento y genio pueden llegar a confundirse.</li> <li>4. La creatividad NO está relacionada con la superdotación.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. C.I. es un componente necesario de la superdotación, pero no suficiente para poder llegar a identificarla.</li> <li>2. En la superdotación, no todo es genético ni todo ambiental, sino ambos aspectos en interrelación.</li> <li>3. Son conceptos distintos que no hay que tomar como equivalentes.</li> <li>4. La creatividad es un componente necesario de la superdotación, junto a una inteligencia elevada y a una alta implicación en la tarea.</li> </ol>
<b>IDENTIFICACION</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Podemos reconocer que un sujeto es superdotado entre los 0; 0-3; 0 años de vida.</li> <li>2. Los superdotados destacan en lo cognitivo: son pulcros, acaban los primeros sus tareas, y aprenden rápidamente.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. No se puede asegurar que la identificación de la superdotación sea fiable hasta los 12-13 años de edad; con anterioridad, puede llegar a confundirse con fenómenos tales como la maduración precoz, con el consiguiente perjuicio que esta confusión supondría para el propio sujeto.</li> <li>2. Estas características, que están basadas en criterios de éxito académico y de C.I., corresponderían a un talento académico más que a un superdotado.</li> </ol>
<b>FRECUENCIA Y UBICACION</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La superdotación no está relacionada ni con la clase social ni con el entorno.</li> <li>2. Su frecuencia oscila entre el 0-2%.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Si bien es cierto que la superdotación se da en todas las clases sociales, la influencia ambiental es fundamental en el despliegue de las capacidades cognitivas.</li> <li>2. Todo depende de la definición que adoptemos, pero la superdotación no es un fenómeno tan lejano y raro como suponemos.</li> </ol>
<b>PERSONALIDAD</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El superdotado tiene una vida social pobre, caracterizada por aislamiento e introversión.</li> <li>2. Se comporta ante los que le rodean con arrogancia y superioridad.</li> <li>3. Tienen el éxito asegurado en el mundo laboral, pues son superdotados y, por ello, lo hacen TODO bien.</li> </ol>	<p>Es preciso romper con los estereotipos que asocian la superdotación con síntomas de rareza a insanidad; el superdotado es un sujeto igual que los demás. Pero es preciso que se reconozca y acepten sus capacidades diferentes con el fin de evitar que cree un mundo propio donde refugiarse de la incompreensión de los demás.</p>

CUADRO 5 (cont.) . Ambitos de estudio de la superdotación

AMBITO	RESPUESTAS PROFESORES	REALIDAD
<p style="text-align: center;"><b>VIDA SOCIAL Y PROFESIONAL</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El superdotado es raro, introvertido y aislado de los demás.</li> <li>2. Tiene más problemas emocionales que sus compañeros de igual edad.</li> <li>3. Para sentirse integrado, disimula su superioridad en la Escuela y con los compañeros.</li> </ol>	<p>* Distintas investigaciones han evidenciado que los superdotados tienden a ser felices y agradar a sus compañeros, siendo muchos de ellos líderes en sus escuelas. Sólo es preciso que sean aceptados como lo que son, con sus características y particularidades específicas.</p> <p>* Al igual que ocurre con el resto, la vida profesional y la satisfacción laboral dependen de muchos factores (personales, ambientales, suerte, etc.) y no de ser o no ser superdotado.</p>
<p style="text-align: center;"><b>CARACTERISTICAS ESCOLARES</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El superdotado destaca por su C.I. superior, así como por su rendimiento académico.</li> <li>2. Pueden sufrir fracaso escolar, porque no están motivados por la Escuela.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprobamos como, de nuevo, se confunde al superdotado con lo que en realidad sería un talentoso académico.</li> <li>2. El fracaso escolar del superdotado es posible. Por este motivo, se aboga porque éste sea reconocido como tal, aceptándole y prestándole la atención psicoeducativa adecuada a sus necesidades individuales. Bajo estas premisas, el superdotado resultará un sujeto interesado por la Escuela y por el aprendizaje.</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>INTERVENCION PSICOEDUCATIVA</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. No resultaría cómodo tener un superdotado en el aula porque, además de suponer un trabajo complementario, es difícil saber qué hacer con ellos a nivel educativo.</li> <li>2. En caso de tener alguno en el aula, intentaríamos motivarlo para evitar su aburrimiento.</li> <li>3. La única estrategia educativa que conocemos es el agrupamiento (en escuelas especiales para niños superdotados).</li> </ol>	<p>En base a estas respuestas, queda patente la necesidad de una adecuada formación psicopedagógica de los profesores en el tema de la educación de este tipo de sujetos (estrategias educativas, modificaciones curriculares, atención individualizada, etc.).</p>

## CUADRO 6. Ambito “complementario”

1. *Ayuda que debe recibir el superdotado.*  
Tanto en función del centro, como en función de la edad, los profesores han coincidido en señalar que la ayuda fundamental que se ha de proporcionar al superdotado es de tipo social, pues los consideran como “ineptos sociales”.
2. *¿Ha de saber el niño que es superdotado?*  
.C. Públicos: sí lo ha de saber para estar mejor consigo mismo.  
.C. Privados: no ha de saberlo, para evitar que se vuelva presumido.
3. *¿Ofrece la Escuela una educación eficiente para este tipo de alumnos?*  
.C. Privados: sí la ofrece.  
.C. Públicos: no la ofrece.
4. *¿Su formación pedagógica actual le permite educar convenientemente a estos alumnos?:*  
.C. Privados: sí, los educamos a través de la experiencia y el entusiasmo.  
.C. Públicos: no, por falta de información y preparación.
5. *¿Consideraría conveniente recibir formación específica en el tema?*  
.C. Privados: no precisamos formación específica sobre el tema, porque es suficiente con el esfuerzo y la buena intención.  
.C. Públicos: sí, y cuanto antes mejor.

A la luz de estas respuestas se evidencia que no existe una información clara y precisa sobre el tema de la superdotación, lo cual condiciona que, a pesar de las buenas intenciones educativas, la Escuela no pueda responder a aquello que resultaría conveniente para llegar a desarrollar las verdaderas capacidades de estos sujetos.

Desde nuestra perspectiva, es en este punto donde radica el problema: el de creer que el superdotado puede ser educado con esfuerzo y buena intención, como otro alumno “normal”, ofreciéndole los mismos contenidos, a partir de las mismas estrategias de enseñanza/aprendizaje, y mediante los mismos recursos didácticos.

Creemos preciso reclamar una atención individualizada y correctamente enfocada para este tipo de sujetos, que rompa con los estereotipos existentes, y que permita al superdotado llegar a desplegar todo su potencial. Sólo mediante una formación específica del profesorado podremos llegar a conseguir que esta visión errónea de que el superdotado, por el hecho de serlo, no precisa ayuda, sea eliminada del ámbito educativo.

Somos conscientes de que el alcance de estas conclusiones pueden estar limitadas en cuanto a la posible generalización de los resultados a nivel estatal, en base, principalmente, a las características propias de los sujetos, factores socio-económicos específicos de la zona de estudio, etc. Con ello, se abre una vía de investigación a nivel nacional, con el fin de corroborar si el “malconocimiento” de la superdotación en el ámbito educativo formal es un hecho constatable. Si esto es así, será posible llegar a reivindicar en los ámbitos competentes la necesidad de que el tema de la superdotación se conozca en toda su magnitud, para así poder proporcionar a cada individuo lo que sus propias necesidades y diversidad específica requiere.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Austin, A.B. and Draper, D.C.** (1981): Peer relationships of the academically gifted: a review. *Gifted Child Quarterly*, 25 (3), 129-133.
- Baltes, P., Featherman, R. & Lerner, R.** (1987): *Life Span, Development and Behavior*. Vol. VII. East Sussex: LEA.
- Belsky, A.** (1996): *Psicología del envejecimiento*. Barcelona: Masson.
- Berger, S.K.** (1986): *The Developing Person through the Life-Span*. New York: Worth Publishers Inc.
- Castelló, A.** (1989): *Orientacions curriculars per a nens superdotats de 0 a 6 anys*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Cornell, D.G.** (1990): High ability students who are unpopular with their peers. *Gifted Child Quarterly*, 34 (4), 155-160.
- Dark, V.J. and Benbow, C. P.** (1990): Enhanced problem translation and short-term memory: components of mathematical talent. *Journal of Educational Psychology*, 82: 420-429.
- Dark, V.J. and Benbow, C. P.** (1993): "Cognitive differences among the gifted: a review and new data", in Detterman, D.K. (Ed.), *Current topics in human intelligence. Vol. III: Individual differences and cognition*. 85-120. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Feldhusen J.F. and Moon, S.M.** (1992): Grouping gifted students: issues and concerns. *Gifted Child Quarterly*, 36, (2): 63-67.
- Feldhusen, J.F. and Kollof, P.B.** (1986): "The purdue three-stage enrichment model for gifted education at the elementary level", in Renzulli, J.S. (Ed.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*. 126-152. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- García-Yagüe, J. et al.** (1986): *El niño bien dotado y sus problemas*. Madrid: C.E.P.E. editores.
- Genovard, C. y Castelló, A.** (1990): *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid: Pirámide.
- Getzels, J.W. and Jackson, P.E.** (1962): *Creativity and intelligence: explorations with gifted students*. New York: Wiley and Sons.
- Hallahan, D. and Kauffman, J.M.** (1994): *Exceptional children. Introduction to special education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Lewis, M. and Michalson, L.** (1983): *Children's emotions and moods: developmental theory and measurement*. New York: Plenum.
- Lubinski, D. and Humphreys, L.G.** (1990): A broadly based analysis of mathematical giftedness. *Intelligence*, 14: 327-355.

- Marland, S.P.** (1972): *Education of the gifted and talented: report to the congress of the united states by the U.S. commissioner of education*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Mönks, F.J.** (1988): *De rol van de sociale omgeving in de ontwikkeling van het hoogbegaafde kind*. Amersfoort/Leuven: ACCO.
- Mönks, F.J.** (1994): “Desarrollo socio-emocional de los niños superdotados”, en Benito, Y., *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados*. 139-152. Salamanca: Amarú.
- Mönks, F.J., van Boxtel, H.W., Roelofs, J.J.W., and Sanders, M.P.M.** (1986): “The identification of gifted children in secondary education and a description of their situation”, in Heller, K.A. and Feldhusen, J.F. (Eds.), *Identifying and nurturing the gifted: an international perspective*. 39-65. Toronto: Hans Huber.
- Renzulli, J.S.** (1977): *The enrichment triad model: a guide for developing defensible programs for the gifted*. Mansfield 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 Benito, Y., *Intervención e investigación psico-educativas en alumnos superdotados*. 41-78. Salamanca.: Amarú.
- Renzulli, J.S.; Reis, S.M. and Smith, L.H.** (1981): *The revolving door identification model*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Romo, M.** (1997): *Psicología de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Sastre, S. y Acereda, A.** (en prensa): *La superdotación*. Madrid: Síntesis.
- Shore, B.M. and Kanevsky, L.S.** (1993): “Thinking processes: being and becoming gifted”, in Heller, K.A., Mönks, F.J. and Passow, A.H. (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent*. 133-147. New York: Pergamon Press.
- Sternberg, R.J.** (1986): *Intelligence applied: understanding and increasing your intellectual skills*. San Diego: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Sternberg, R.J.** (1990): “A triarchic theory of intellectual giftedness”, in Sternberg, R.J. and Davidson, J.E. (Ed.), *Conceptions of giftedness*. 223-247. New York: Cambridge University Press (1ª Edition: 1986).
- Swanson, H.L.** (1992): “The relationship between metacognition and problem solving in gifted children”. *Roeper Review*, 15, (1): 43-48.
- Taylor, C.W.** (Ed.) (1990): *Expanding awareness of creative potentials worldwide*. Salt Lake City, UT: Brain-Powers Press.
- Taylor, R.L.** (1989): *Assessment of exceptional children* (2on. ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Torrance, E.P.** (1966): *Torrance test of creative thinking*. Lexington, MA: Personnel Press.

- Torrance, E.P.**(1986): “Teaching creative and gifted learners”, in Wittrock, M.C., *Handbook of research on teaching*,. 630-647. New York: MacMillan.
- Webb, J.T.** (1993): “Nurturing social-emotional development of gifted children”, in Heller, K.A.; Mönks, F.J. and Passow, A.H. (De.), *International handbook of research and development of giftedness and talent*. 525-538. New York: Pergamon Press.
- Whitmore, J.R.** (Ed.) (1983): *Intellectual giftedness in young children: recognition and development*. New York: Harworth.
- Winegar, L.T. and Valniser, J.** (1992): *Children’s development within social context. Vol I: metatheory and theory*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.