

25



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO**

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES

CAMPUS ARAGÓN

“NIÑOS CON INTELIGENCIA SUPERIOR”

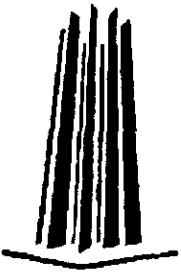
T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGIA**

P R E S E N T A:

ISELA MONTIEL NAVARRO

ASESOR DE TESIS: LIC. MONICA MORALES BARRERA.



MEXICO

1999

**TESIS CON
PALLA DE ORIGEN**

274981



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mi padre:

*Gracias por tu cariño y apoyo incondicional
por enseñarme a no darme por vencida
y a superarme día con día.*

A mi madre:

*Gracias por tu apoyo y comprensión
por el gran cariño que me has dado
y por enseñarme a ser quien soy.*

A mis hermanos:

*Gracias por su cariño, su apoyo
y confianza*

A mi mamá Tina:

*Porque fue un gran ejemplo
para todos y siempre tuvo
palabras de cariño y aliento
cuando más lo necesitaba*

A Gabriel:

*Que con su cariño, apoyo y comprensión
me anima a seguir adelante. Gracias.*

A mis maestros:

*Por compartir sus conocimientos conmigo
y apoyarme en mi desarrollo profesional.*

A mi asesora:

Lic. Mónica Morales.

*Quien generosamente me ayudó
en la realización de este trabajo.*

Con profundo respeto y cariño

Isela Montiel Navarra.

ÍNDICE

	Pags:
Introducción.....	3
Capítulo 1	
Inteligencia.....	8
1.1 Conceptualización de inteligencia.....	10
1.2 Medición de la inteligencia.....	26
1.3 Inteligencia superior y aclaraciones sobre los diferentes términos utilizados.....	29
Capítulo 2	
Características del niño con inteligencia superior.....	36
2.1 Características cognitivas.....	38
2.2 Características sociales y emocionales.....	43
2.3 Características físicas.....	51
Capítulo 3	
Identificación del niño con inteligencia superior.....	53
3.1 Procedimientos de identificación.....	55
3.2 Procedimientos generales de identificación del niño con inteligencia superior.....	69
3.3 Recomendaciones y problemas comunes en el proceso de identificación.....	74
3.4 La identificación temprana del niño con inteligencia superior.....	76

Capítulo 4

Alternativas para la educación del niño con inteligencia superior.....	79
4.1 Criterios sociales, educativos y técnicos.....	81
4.2 Alternativas educativas para los niños con inteligencia superior	85
4.3 Aspectos a considerar en la educación del niño con inteligencia superior.....	96
4.4 Propuesta para la detección del niño con inteligencia superior.....	106

Conclusiones.....	117
-------------------	-----

Apéndice 1

"El Don".....	123
---------------	-----

Apéndice 2

"Protocolo de la lista de cualidades".....	141
--	-----

Bibliografía.....	151
-------------------	-----

INTRODUCCIÓN.

La Educación Especial plantea una opción para todos aquellos individuos que por sus características no se adaptan al sistema educativo que se imparte en las escuelas oficiales en nuestro país. Por este motivo se han creado y desarrollado planes y programas, así como proyectos especiales para todas aquellas personas que cuentan con algún tipo de discapacidad ya sea física o mental así como también para todas aquellas que sólo presentan deficiencias o alteraciones en su aprendizaje o que al evaluar su coeficiente intelectual obtienen puntajes que los ubican por debajo del promedio. De hecho se han creado instituciones especializadas para su atención y educación, debido a que se conocen en la mayoría de los casos las causas y características particulares, lo que ha facilitado la elaboración de dichos proyectos, planes y programas.

Pero existen otro tipo de individuos que también requieren de una educación especial, a quienes no se les ha dado el mismo apoyo y se les ha dejado un poco en el olvido. Estos individuos son los que se encuentran precisamente en el otro extremo, son los niños que cuentan con un nivel de inteligencia superior al del promedio, a los cuales se les ha denominado de diferentes formas tales como: superdotados, sobredotados, excepcionales, genios, prodigio, etc.

Lamentablemente el estudio, así como la atención de estos niños han sido insuficientes en nuestro país si la comparamos con el caso anterior, ya que hasta el momento no se tiene claro cuales son sus características, como identificarlos oportunamente, ni mucho menos como educarlos y/u

orientarlos. Esto ha obstaculizado la elaboración de planes y programas para su educación, así como la creación de instituciones especializadas para su atención. Esto se debe en parte a que los niños con inteligencia superior no presentan problemas tan serios y notorios como los niños discapacitados. De hecho existen padres y maestros que ante las problemáticas que presentan estos niños y que no tienen la información necesaria para considerarlo como un niño con inteligencia superior; malinterpretan los síntomas que estos niños manifiestan ante una educación que no satisface sus necesidades, catalogándolos en ocasiones como niños problema o hiperactivos y no como sujetos que necesitan de una educación especial, esto se agrava ante la falta de apoyo de las instituciones, a las cuales sólo les interesa integrar al niño al sistema educativo que se imparte. En realidad existen varias creencias falsas y contradictorias que impiden el desarrollo de los servicios educativos necesarios; como por ejemplo: pensar que gracias a sus capacidades saldrán adelante y con éxito por sí mismos y por lo tanto no requieren de ayuda especial; catalogarlos como físicamente débiles, desadaptados socialmente, con pocos intereses e inestables socialmente; considerar que se aburren en la escuela y que son rechazados por sus profesores o que éstos por su inteligencia les dan demasiada atención.

Es necesario mencionar que los niños con inteligencia superior son sujetos que necesitan de educación especial porque, (como señala Dunn) todo aquel sujeto que difiera en un grado determinado en sus características físicas o psicológicas, al cual los programas escolares diseñados para la mayoría de los niños no les proporcionan oportunidad en sus habilidades y requieren de una instrucción especializada general o en algún aspecto para

lograr un nivel satisfactorio en sus habilidades, necesitan una educación especial.

Otros aspectos que impiden el desarrollo de planes y programas para estos niños es en primer lugar su conceptualización, pues aún no está claro que tipo de terminología es la más adecuada para referirnos a estos niños, ya que cada término alude, al parecer, a un tipo o a un grado de inteligencia diferente. En segundo lugar como saber que niño cuenta con una inteligencia arriba del promedio, como diferenciar a este niño de uno que tiene una capacidad normal o como saber si en realidad cuenta con capacidades superiores o es un niño que ha sido estimulado, en resumen como saber que es un niño con inteligencia superior. En tercer lugar como identificar a estos niños oportunamente, que procedimientos se deben seguir, que pruebas se pueden aplicar en caso de que se deban aplicar, etc. Pero el obstáculo más grande es la falta de interés de los profesionistas por este tema y por brindarles mayores posibilidades y alternativas a estos individuos, debido a que tienen una visión reducida de lo que implica la educación especial, pues en muchos casos sólo la encasillan a la atención de niños discapacitados o con problemas de aprendizaje, y no la ven como aquella que atiende a todos aquellos sujetos que por sus características físicas, psicológicas o cognitivas no pueden beneficiarse con el sistema tradicional de educación y que por ello necesitan el diseño de condiciones especiales para lograr su aprendizaje; y darse cuenta que los niños con inteligencia superior, así como sus padres y maestros necesitan de sus servicios.

Las investigaciones realizadas en otros países, han demostrado que cuando las condiciones y calidad educativa son inadecuadas, los niños con

inteligencia superior tienden a adaptarse mal, a rendir por debajo de su capacidad y a desertar de sus estudios. En casos extremos, su motivación se destruye, sus relaciones sociales se estancan y se desestabilizan emocionalmente, perdiendo el control de sí mismos y de la capacidad para establecer expectativas reales. En cambio, cuando están bien orientados, manifiestan un rendimiento muy alto como resultado de su curiosidad, experimentación, descubrimientos, asimilación, organización y utilización de la información, de su percepción de las relaciones y de su memoria.

Por esto es necesario brindarles todo tipo de oportunidades para que crezcan sanos física, emocional, intelectual y socialmente.

De esta manera se pretende abarcar el tema de la inteligencia superior, abordando el problema que existe para su definición en un primer capítulo, en el cual se presentará un breve resumen de los principales teóricos de la inteligencia así como sus modelos para partir de la conceptualización de inteligencia para después, analizar los diferentes términos que se utilizan para nombrar a los niños que poseen una inteligencia superior para llegar a una definición de lo que es la inteligencia superior. En el segundo capítulo se mencionarán las características que pueden presentar los niños que poseen una inteligencia superior haciendo énfasis en las cognitivas, emocionales y sociales; y las físicas tratando de eliminar los mitos que existen en torno a estos niños y sus capacidades. En el tercer capítulo se describen los procedimientos de identificación de estos sujetos, es decir las pruebas que se pueden utilizar en el proceso de identificación, sus pros y sus contras, algunos procedimientos de identificación y selección, la identificación temprana de estos niños y algunas recomendaciones y problemas para el proceso de identificación. Finalmente en el capítulo cuatro

se describen algunas de las alternativas que se pueden llevar a cabo para la educación del niño con inteligencia superior, así como algunos aspectos que se deben tomar en cuenta para la orientación y atención del niño con inteligencia superior, dirigidos a los padres, maestros y directivos de las escuelas. Esperando que con este trabajo más profesionistas se interesen en el tema y propongan más alternativas para la creación de planes y programas educativos para el pleno desarrollo de las capacidades de estos niños.

CAPÍTULO 1.

INTELIGENCIA.

Conceptualizar a la inteligencia no es fácil, muchos autores dentro de su corriente, su tiempo y de acuerdo con los estudios que realizan, han tratado de definirla. El examen de la historia de la inteligencia revela que ha habido un progreso general desde la época en que no había una definición aceptada o método para examinarla, hasta llegar al desarrollo gradual de una concepción de la inteligencia basada en parte en los enfoques lógicos y empíricos.

A menudo se afirma que no existe una definición de inteligencia, y sería demasiado ambicioso tratar de encontrar alguna, sin embargo es posible llegar a una noción de inteligencia a través de los muchos intentos que se han realizado para estudiarla, lo cual servirá para comprender mejor lo que es inteligencia superior, parte fundamental en el desarrollo de este trabajo.

Se debe considerar que las definiciones de inteligencia tienden a partir de diferentes puntos de vista o consideraciones teóricas de la inteligencia. Algunas subrayan la importancia de las correlaciones y algunas otras destacan las funciones que lógicamente parecen estar vinculadas con la inteligencia; por ésto es comprensible que no exista una sola definición de

inteligencia y tal vez nunca se llegue a encontrar, también muestra que la inteligencia es múltiple y que no podemos hablar de inteligencia sino de inteligencias.

La breve historia que se presenta a continuación, nos da a conocer algunos de los hombres responsables de las tendencias sucesivas que han existido en el campo de la inteligencia, y resume algunas de las definiciones de ésta. Esto es importante porque nos brinda un marco de referencia en el cual podemos ver claramente, el desarrollo de las investigaciones sobre inteligencia, los diferentes componentes de ésta, así como su medición, conceptualización, y niveles.

CONCEPTUALIZACIÓN DE INTELIGENCIA.

Los primeros intentos explicativos de orden científico para definir el concepto de inteligencia surgieron durante las dos últimas décadas del siglo XIX. El examen de la inteligencia tiene sus orígenes en los campos de la psicología general y de la medición. Los trabajos de relación entre medidas psicofísicas e inteligencia desarrollados por E. H. Weber y G. T. Fechner; el estudio de las diferencias de umbrales de G. E. Müller y F. M. Urban, pero sobre todo los estudios estadísticos de los procesos mentales superiores, iniciados por Sir Francis Galton, forman la estructura básica de gran parte del trabajo que tuvo lugar en el siglo XX.

A Galton se le considera como pionero del estudio de la inteligencia al desarrollar gran actividad en el campo de la medición mental, especialmente en el estudio de la herencia de la capacidad mental, la representación mental y el desarrollo de los métodos estadísticos. Finalmente se interesó por la genialidad, sus aspectos hereditarios y postuló la intervención de variables intelectuales en su aparición.

Aunque estos trabajos adolecieron de rigor técnico, eran intentos intuitivos para adentrarse en un área de conocimiento poco explorada y esto es lo que los hace valiosos, además de la gran influencia que ejercieron en trabajos posteriores.

Interesados ya en el tema de la inteligencia y ante la demanda de un instrumento que discriminara a los alumnos débiles mentales; Binet en 1904 desarrolla su investigación tomando como punto de partida que el rendimiento de un débil mental correspondía al de un niño normal, pero de menor edad, dado que el primero aprendía a menor velocidad. Con lo que se podía inferir que se podía medir la capacidad intelectual a partir del nivel

de conocimientos que se mostraba en un momento dado. Esto equivalía a igualar la inteligencia con rapidez de aprendizaje.

Así Binet consideró la inteligencia como un "conjunto de facultades: juicio, sentido común, iniciativa y habilidad personal para adaptarnos a las circunstancias".¹

Años más tarde como consecuencia del desarrollo de los métodos estadísticos para la evaluación de grandes cantidades de información o de datos, aparecieron en escena las teorías del *análisis factorial* de la inteligencia.

C. E. Spearman fue uno de los primeros que sustentó un enfoque de la inteligencia mediante el análisis factorial. En 1927 propuso la "teoría del factor", esta teoría establece que todo test de inteligencia medía, en su mayor parte, un factor general *g*, que asimilaba a la inteligencia propiamente dicha, y otro específico *s*, que mucho menor que el anterior, era característico del test utilizado. De esta manera, *g* estaría implicado en toda actividad intelectual y por consiguiente aparecería en todos los ítems y en todos los test intelectuales, aunque con una porción variable. Opuestamente, *s* estaría relacionado con la realización de la tarea concreta que constituyera cada ítem o cada test, justificando que la varianza no dependería de la inteligencia, sino de las destrezas específicas.

Siguiendo con esta línea y en el mismo año, E. L. Thorndike basa sus estudios en la premisa de que la inteligencia está compuesta por una multitud de elementos separados; y cada uno representa una capacidad distinta. Él creía que ciertas actividades mentales tienen algunos elementos en común y se combinan para formar agrupamientos. De estos agrupamientos surgen tres clases de inteligencia: social (o trato con la gente),

¹ SATTLE, Jerome. "Estudio histórico y las teorías de la inteligencia" en Evaluación de la Inteligencia Infantil. El Manual Moderno. México 1977. pp. 8.

concreta (o trato con las cosas), y abstracta (o trato con símbolos verbales y matemáticos).²

En discrepancia con el trabajo de Spearman, en 1938, Thurstone realiza sus trabajos utilizando un modelo de inteligencia factorializada, es decir, constituida por una serie de componentes básicos, esencialmente independientes de ellos, cuyo efecto combinado equivalía al rendimiento intelectual; a este modelo lo denominó "*teoría de los factores primarios*".

En los resultados obtenidos por Thurstone no se observaba la existencia de ningún factor general, pero sí la presencia de una serie de aptitudes especiales, independientes entre sí. Thurstone obtuvo un grupo de siete factores importantes a los que llamó "*habilidades mentales primarias*".

El grupo estaba constituido por: relaciones espaciales (S), facilidad numérica (N), significación verbal (V), memoria (M), rapidez perceptual (P), fluidez verbal (W), razonamiento inductivo (I), que más tarde se denominó de una forma general razonamiento (R).³ Tiempo después se descubrió que los factores primarios se correlacionaban moderadamente entre ellos, esto llevó a Thurstone a postular la existencia de un factor de segundo orden que podía relacionarse con *g*.

En 1967, Guilford desarrolló un modelo de la estructura del intelecto como una forma de organizar los factores intelectuales dentro de un sistema, lo que lo convirtió en el teórico más famoso de la teoría multifactorial.

Su modelo es tridimensional, una dimensión representa las categorías de operación, la segunda las categorías de contenido y la tercera las de producto. De este modo, las tareas de intelecto pueden entenderse por la

² Idem. pp. 9.

³ OLERÓN Pierre. La Inteligencia. Oikos-Tau. Barcelona 1978. pp. 33.

clase de operación realizada, el tipo de contenido sobre el cual se efectúa la operación y el producto resultante. El modelo propone:

- *Cinco clases diferentes de operaciones:*

- 1) *Cognición o conocimiento (C).*- comprensión, conciencia, descubrimiento o reconocimiento de la información, codificación o construcción de la información.

- 2) *Memoria (M)* .- almacenamiento de la información.

- 3) *Pensamiento divergente (D).*- desarrollo de alternativas lógicas a la propuesta inicial, ya sea problema o información, de forma que el valor principal resida en la diversidad, la cantidad y la importancia de los resultados.

- 4) *Pensamiento convergente (N).*- desarrollo de las conclusiones lógicas a partir de la información de que se dispone.

- 5) *Evaluación (E).*- comparación de informaciones a fin de verificar si se ha conseguido un criterio, ya sea de corrección, igualdad, mejora, etc.

- *Cuatro tipos de contenido:*

- 1) *Figurativo (F).*- trata de los objetos reales y de la manera en que serán recordados, en forma de figuraciones.

- 2) *Simbólico (S).*- información en forma de símbolos que no tienen sentido en sí mismos, prescindiendo de considerar su significación efectiva.

- 3) *Semántico (M).*- conceptos o constructos mentales, aplicados frecuentemente a palabras o a imágenes significativas. Muy

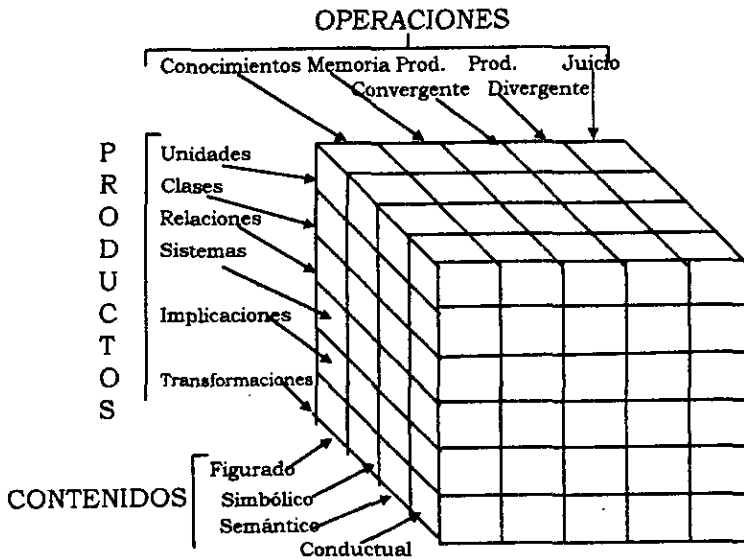
importante en el pensamiento y en la comunicación verbal, pero está desligado de la palabra o del significante.

4) Conductual (B).- contenidos referidos a información no verbal relacionada con actitudes, estado anímico, intenciones, etc., sean propias o de los otros, implicadas en las relaciones interpersonales.

• Seis productos:

- 1) Unidades (U).- Elementos indivisibles, delimitados y aislables, los cuales son la base para las cinco restantes categorías.
- 2) Clases (C).- Tres o más unidades de información agrupadas según propiedades comunes.
- 3) Relaciones (R).- unidades de información conectadas de forma significativa, conexiones que pueden ser también aplicadas a variables.
- 4) Sistemas (S).- grupos de unidades relacionadas de forma compleja y que están interrelacionadas o se influyen entre ellas.
- 5) Transformaciones (T).- modificaciones realizadas en informaciones dadas, las cuales implican redefinición, transición o cambios en las propiedades.
- 6) Implicaciones (I).- conexiones causales entre informaciones, las cuales pueden tomar forma de predicción, expectativas o resultados esperados.⁴

⁴ GENOVARD Rosello, Cándido. El Límite Superior. Pirámide. Madrid 1990. pp.30 - 34.



*Cuadro de los factores según Guilford.

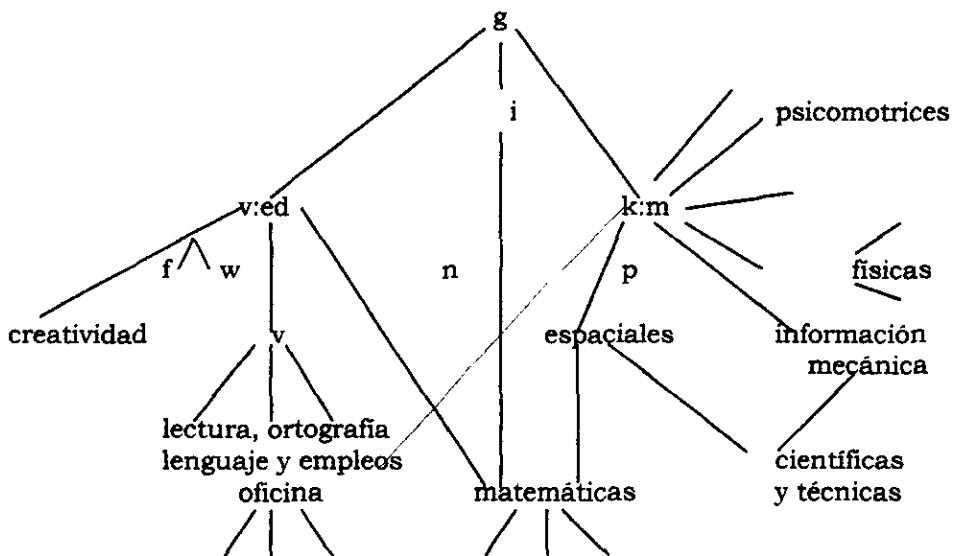
Así de acuerdo con el modelo se proponen 120 factores posibles. Para el autor, el orden definido muestra algunas razones lógicas, pero no es necesariamente unívoco. Así la gradación figurativo, simbólico, semántico, responde a una progresiva complejidad y la utilización de las categorías anteriores constituye la seriación de las operaciones: si no hay conocimiento no puede haber memoria; sin estos elementos no puede haber producciones, etc. Finalmente el mismo orden se repite en los productos. Guilford considera los distintos factores como independientes y equivalentes en cuanto a importancia.

Corresponde a P. E. Vernon, en 1950, haber desarrollado una teoría jerárquica de la inteligencia. El modelo de Vernon está constituido por cuatro niveles que van de superior a inferior. El nivel más alto es un factor general del intelecto (g), seguido de dos factores de grupo principales: el

verbal-numérico-educativo (V:ED) y el mecánico-espacial (K:m) considerados como división básica de la aptitud mental. Posteriormente, cada uno de estos factores de grupo se dividen en factores de grupo menores; por último se encuentran los factores específicos, peculiares a ciertas pruebas.⁵

Por otro lado Vernon constataba que en diferentes edades desaparecen algunos factores y aparecen otros nuevos, considerando la edad en relación con la estructura del intelecto.

Se puede afirmar que esta teoría sintetiza el trabajo de Spearman y Thurstone, pero concede mayor importancia a g.



Esquema de la jerarquía de las aptitudes según Vernon. Arriba g; abajo los dos grandes grupos: verbal-educativo y espacial-mecánico. Mas abajo se encuentran factores más estrechos y por último, diversas aptitudes especializadas cuyo nombre genérico está indicado⁶.

⁵ SATTLE. Op. Cit., pp. 10.

⁶ OLERÓN. Op. Cit., pp. 36.

Un planteamiento distinto fue el realizado por Cattell en 1963; basándose en los factores primarios que se habían manifestado como relativamente estables, procediendo a factorializar dichos elementos y obteniendo factores de segundo orden; definiendo a estos inteligencia fluida (Gf) e inteligencia cristalizada (Gc). Estos factores se consideran como distintos pero interrelacionados. La inteligencia fluida es una capacidad básica para aprender y resolver problemas, corresponde a un potencial que el individuo ya posee al principio, es independiente de la educación y de la experiencia; esta inteligencia es común a muchos campos diferentes y se usa en tareas que exigen la adaptación a situaciones nuevas.

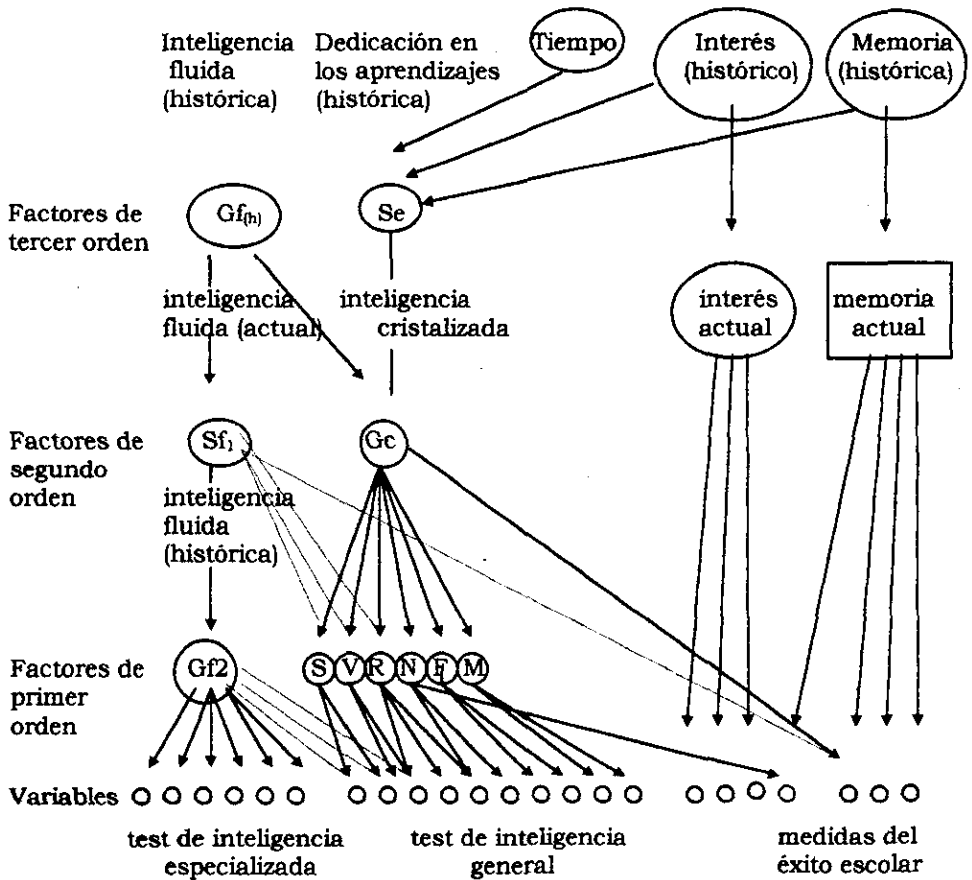
La inteligencia cristalizada es el resultado de la interacción de la inteligencia fluida del individuo y su cultura; consiste o está constituida por el conocimiento aprendido y las destrezas; está ligada a unas formas que las costumbres y la práctica escolar nos llevan a ejercer.

Aparte de estos dos factores, habría que tomar en cuenta un factor de rapidez mental (Gs), uno que sirva para encontrar las coordenadas almacenadas en la memoria (Gr) y un factor general de visualizaciones (Gv).

Este modelo jerárquico fue ampliado por el mismo Cattell ya que descubrió que las correlaciones entre factores de segundo orden implicaban la existencia de un factor de orden superior, al cual denominó inteligencia fluida histórica ($Gf_{(h)}$) que corresponde al potencial en el cual la acción es considerada como el cuadro de desarrollo del individuo.

La inteligencia cristalizada aparece como el efecto de dos fuentes $Gf_{(h)}$, correspondiente al potencial innato y a unas influencias educativas, en la escuela y en la familia, que simboliza por Se para indicar que se trata de

aportaciones debidas a la situación. Esta concepción está ilustrada por el siguiente esquema:⁷



Otro tipo de planteamientos desarrollados mas tarde se caracterizaron por tratar aspectos del comportamiento intelectual sin sistematizarlos en una estructura del intelecto.

⁷ Ibid, pp. 41.

Uno de los más importantes es el desarrollado por Piaget, quien parte de un enfoque interesado por la formación y evolución, o más bien, el desarrollo de las formas de conocimiento en el niño. Opuestamente a los enfoques anteriores, Piaget no muestra ninguna inclinación a la medida cuantitativa de la inteligencia ni por sus aspectos diferenciales.

Un punto importante de las aportaciones de Piaget es su preocupación por el origen de la inteligencia, del cual nos dice tiene una doble naturaleza, biológica y lógica. Biológica porque los fenómenos mentales no se hacen inteligibles si no se relacionan con el organismo, ya que la inteligencia depende de las funciones elementales (percepción, motricidad, etc.) en sus primeros movimientos. Lógica porque son irreductibles las relaciones lógicas y matemáticas y vinculadas al análisis de éstos se encuentran las funciones intelectuales superiores.

Para Piaget, "la inteligencia no consiste en una categoría aislable y discontinua de procesos cognoscitivo, es la forma de equilibrio hacia la cual tienden todas las adaptaciones sucesivas del orden sensomotor y cognoscitivo, así como todos los intercambios asimiladores y acomodadores entre el organismo y el medio. Es esencialmente un sistema de operaciones vivientes y actuantes. Es la adaptación mental mas avanzada, el instrumento indispensable de los intercambios entre el sujeto y el universo".⁸

Según este planteamiento la estructura intelectual sufre una serie de cambios cualitativos que abarcan desde el nacimiento a la adolescencia. Esta sucesión de estructuras se basa en el desarrollo de las nuevas a partir de las anteriores, las cuales son integradas a las más recientes. Este proceso está

⁸ PIAGET, Jean. Psicología de la Inteligencia. Psique. Buenos Aires 1984. pp. 16-21.

apoyado en dos mecanismos básicos: "la asimilación o integración de nuevos elementos de información a las estructuras vigentes, y la acomodación o reconfiguración de las estructuras intelectuales a fin de ajustarse a los nuevos conocimientos e informaciones".⁹

Por otra parte el desarrollo intelectual tiene como pauta un progresivo alejamiento de los estímulos inmediatos alcanzando cada vez mayor abstracción, así como una mayor disposición de recursos y capacidades para la resolución de problemas. En este proceso en el que la abstracción suministra la información objetiva e integra la actividad del sujeto, la inteligencia pasa por cuatro estadios principales:

1. **Sensomotor** .- abarca de los cero a los dos años, en este periodo el sujeto se diferencia de los objetos, éstos adquieren estabilidad y las acciones se coordinan en esquemas de causalidad y de medios y fines.
2. **Simbólico objetivo** .- de dos a seis años, las acciones se interiorizan, alcanzan valor simbólico y permiten el uso del lenguaje y del pensamiento prelógico.
3. **Operaciones concretas** .- entre los siete y doce años, el pensamiento se ordena en forma de agrupamiento lógico matemático por composición, reversibilidad, asociatividad, identidad y compensación de acciones interiorizadas, aparecen las nociones de conservación de la cantidad y el número y la comprensión intelectual de problemas, limitada a las situaciones de hecho.
4. **Operaciones formales** .- las operaciones se aplican a otras operaciones según una estructura lógica-matemática de grupo, caracterizada por la

⁹. GENOVARO, Rosello. Op. Cit. pp. 46.

máxima abstracción, las nociones de posibilidad, necesidad lógica y validez universal y el razonamiento hipotético deductivo.¹⁰

El desarrollo de éstas estructuras cada una de las cuales procede a la anterior (a la que comprende e implica), representa la unidad de la inteligencia humana.

Influenciado por Piaget y otros autores, Jensen define la inteligencia como "*un atributo de las personas*", que para medirlo objetivamente se deben utilizar las pruebas de inteligencia. Señala que la inteligencia es multidimensional, de modo que las personas obtienen diferentes rangos en diferentes clases de pruebas de inteligencia.

Para Jensen las capacidades primarias incluidas en el concepto de inteligencia son: la capacidad de aprendizaje conceptual, capacidad de razonamiento abstracto o simbólico, capacidad abstracta o verbal para resolver problemas. Estas habilidades o capacidades representan solo una parte del espectro de las posibles capacidades intelectuales. Jensen observó que a mayor complejidad de la tarea, mayor era el CI de los sujetos que la solucionaban correctamente. Por consiguiente, se manifestaban ciertas relaciones entre aprendizaje e inteligencia, en especial si se refería a aprendizaje escolar e inteligencia general o medida por los test de CI.

Para Jensen el CI está relacionado con un criterio estimado socialmente. El valor del prestigio de las ocupaciones, la movilidad social ascendente y el buen éxito escolar, por ejemplo, están relacionados esencialmente con la medida de la inteligencia. Esto se debía a dos elementos: la carga cultural y el nivel de razonamiento.

¹⁰ Varios Autores. Diccionario de las Ciencias de la Educación. Tomo II Santillana, 1983. pp. 811.

Por otra parte Jensen postula la existencia de dos tipos de capacidad (aptitud), la "*capacidad de asociación*" y la "*capacidad cognoscitiva*". La capacidad asociativa se encuentra en un primer nivel y es la capacidad para recubrir y registrar estímulos, almacenarlos y reconocer o recordar posteriormente el material almacenado. La capacidad cognoscitiva se sitúa en un segundo nivel y se caracteriza por la transformación y elaboración de los estímulos antes de la respuesta.

Se considera que ambas capacidades tienen como base procesos genéticos. Aunque las capacidades pueden correlacionarse, pueden asimismo, tener diferentes grados de desarrollo. En parte, las funciones cognoscitivas dependen de las funciones de asociación pero la afirmación inversa no es válida.

Como ejemplo de las tareas que miden las capacidades de asociación están la retención de dígitos, el recuerdo libre, el aprendizaje de series y el aprendizaje de pares asociados. Las capacidades cognoscitivas se miden, en parte, con tareas de razonamiento conceptual y abstracto.

Actualmente Robert J. Sternberg propuso la teoría Triádica de la Inteligencia en la que afirma que la inteligencia tiene que ser analizada desde tres ángulos distintos. Es decir antes de considerar a alguien como inteligente debemos analizar primero el contexto en el que se desenvuelve el sujeto, en segundo lugar estudiar las distintas experiencias por las que cada quien pasa, finalmente se debe tomar en cuenta los componentes con los que cada quien procesa los estímulos que recibe.¹¹

Otro autor que ha tratado recientemente el tema de la inteligencia es Howard Gardner. Para Gardner, el hombre posee siete tipos de inteligencia:

¹¹ LÓPEZ Carrasco. Estudio, Mito y Realidad del Niño Sobredotado. Lupus Inquisitor. México 1994. pp. 4.

- **Lingüística:** se define en función de la sensibilidad y el manejo de las palabras, así como de las diferentes propiedades del lenguaje, tanto oral como escrito. La persona que destaca en esta área generalmente tiene un gran gusto por el lenguaje, así como una gran habilidad en su manejo.
- **Lógico-Matemática:** se manifiesta una gran habilidad y sensibilidad con las matemáticas al igual que los problemas de índole científico. Se caracteriza por un tipo especial de razonamiento abstracto así como por su especial manera para resolver problemas.
- **Musical:** Cuentan con un sentido excepcional del ritmo, al igual que una gran sensibilidad e imaginación auditiva elevada. Tienden a comunicar sus sentimientos a través de la música. Poseen una muy buena memoria tonal.
- **Corporal-Kinestésica:** Su principal habilidad se ubica en el uso y control de su propio cuerpo a través de diferentes modalidades de forma expresiva. Transmite sus emociones corporalmente pues posee una gran fluidez de expresiones y movimientos.
- **Espacial:** Se caracterizan por su enorme habilidad para percibir formas, configuraciones y objetos, independientemente de la posición que ocupen en el espacio.
- **Intrapersonal:** Tienen un alto nivel de discriminación de los sentimientos y la manera de usarlos como una forma de entender y guiar su propio comportamiento. Cuentan con una observación aguda de sí mismos y de los demás.
- **Interpersonal:** Hacen notar a los demás, identificando sus estados de ánimo, temperamento y motivación. Este conocimiento de los demás los conduce a guiar su propio comportamiento y el de quienes los rodean.

Son hábiles para la manipulación de la situación y el entorno, adaptándola a sus propios propósitos.¹²

De acuerdo con este enfoque, todas las personas cuentan de alguna manera con estas inteligencias en mayor o menor grado, aunque siempre actuando de forma interdependiente y no aislada.

Desde el punto de vista de Gardner, la inteligencia puede ser considerada como "la habilidad o conjunto de habilidades que permiten a un individuo resolver problemas o elaborar productos, como consecuencia del medio ambiente cultural en el que se desenvuelve".¹³

Esta variedad de enfoques y teorías, un tanto abrumadora y dispar, puede llegar a confundirnos en un primer momento, pero en realidad ha ayudado a entender que es la inteligencia. Es indudable que cada uno de los autores con sus investigaciones han aportado elementos que amplían y clarifican este concepto.

Desde las primeras conceptualizaciones de la inteligencia basadas únicamente en el CI, las cuales definían a la inteligencia como aquello que median las pruebas, apoyadas por la creación y aplicación de tests; es indudable que ésto ha cambiado en el transcurso de los años. Las investigaciones parten de diferentes puntos, ya no se trata solo de clasificar a los alumnos según sus capacidades, ahora se pretende averiguar como está formada la inteligencia, como se desarrolla, que factores influyen en ella, como se correlacionan, etc. Con estas investigaciones, que aún continúan, se ha descubierto que la inteligencia esta compuesta por diversos factores, aptitudes, capacidades; los cuales pueden correlacionarse o no y

¹² Ídem pp. 5-6.

¹³ Ídem

pueden agruparse en categorías o niveles, incluso formar diferentes tipos de inteligencia.

Con las investigaciones de Piaget¹⁴ y Sternberg se ha descubierto que la inteligencia puede ser desarrollada; ya que el contexto donde se encuentra el individuo así como las experiencias que obtenga en éste influyen en el desarrollo de la inteligencia.

Con todo esto se puede conceptualizar a la inteligencia como un sistema jerarquizado de procesos y estrategias cognitivos, una dimensión general de desarrollo de estructuras lógico - matemáticas, que tiene como fin alcanzar cada vez mayor abstracción para establecer intercambios entre el sujeto y el universo; compuesta de una variedad de dimensiones interdependientes que corresponden, en parte, a la herencia y a la organización cerebral y, en parte, a la diversidad de vías de desarrollo de los distintos sujetos y grupos; ya que depende de las circunstancias ambientales, físicas, sanitarias, alimenticias, de estimulación y protección afectiva que promueva la seguridad y la autonomía del hombre.

Por último cabe mencionar que la inteligencia es multidimensional, de modo que los individuos pueden obtener diferentes rangos en diferentes capacidades; las cuales pueden ser entre otras: lingüística, lógico-matemática, musical, kinestésica, espacial, intrapersonal, interpersonal, etc.

¹⁴ Quizá las más importantes en el campo de la inteligencia , pues en ninguna de ellas trata de medirla ni diferenciarla, sino que trata de averiguar como se forma y evoluciona.

MEDICIÓN DE LA INTELIGENCIA.

La popularidad que adquirió el considerar el valor del cociente intelectual como uno de los principales rasgos para identificar el nivel de inteligencia de una persona ha tenido un peso muy importante. Lo que ha predominado entre los especialistas es utilizar una prueba de CI para identificar las capacidades de sus pacientes, clasificándolos de acuerdo a la puntuación que obtengan en los diferentes niveles preestablecidos, por ejemplo en la escala de inteligencia Wechsler para niños (WISC-R) se considera que un niño está dentro del promedio si obtiene una puntuación de 90 - 109, que es limítrofe si obtiene una puntuación entre 70 y 79, o que presenta una inteligencia superior si obtiene de 120 a 129 puntos, pero si obtiene 130 puntos o más es considerado como muy superior.

Sin embargo, el valor del CI a considerar puede variar de acuerdo a la prueba que se utilice o al examinador; por ejemplo en el caso de la puntuación que se debe obtener para ser considerado como poseedor de una inteligencia superior, que es el nivel que más nos interesa, Coy discrepa del 130 que propuso Terman, ya que para este investigador un CI arriba de 110 es lo suficientemente válido como para que un niño sea considerado dentro de la categoría de inteligencia superior. Renzulli señala que un CI superior a 115 ya debe ser tomado en cuenta como algo importante¹⁵. Aunque el considerar a una persona como poseedora de una inteligencia superior, únicamente por el valor de su CI es bastante reduccionista, ya que se llega a estar en una postura de tipo psicométrico, la cual puede dejar a un lado el análisis de una serie de características o talentos sobresalientes que no son medibles por medio de estos instrumentos de inteligencia.

Berché opina que no por el hecho de poseer un CI superior a 130 se debe considerar a una persona apta para clasificarla como poseedora de una inteligencia superior.¹⁶ En dado caso, la persona que se está evaluando deberá ser sometida a una batería de pruebas en donde no se evalúe su capacidad intelectual sólo a través de una prueba, sino que se evalúen otros aspectos que tengan que ver con el tipo de madurez social y emocional que presenta, así como con el nivel de creatividad que maneja. También debe ser valorado el nivel de originalidad presentado en sus productos, su concentración, el interés mostrado en diversos temas y un desempeño sobresaliente generalizado.

En años recientes, ha habido una gran inconformidad con el uso de las puntuaciones del CI como único criterio (o que se le considere el más importante) para clasificar a los sujetos. Las razones de esta inconformidad abarcan tres factores interrelacionados:

1. El reconocimiento de las limitaciones de las pruebas del CI; ya que miden un rango relativamente restringido de desempeño, ya que hay capacidades que no detectan como: la alta motivación, la creatividad y los talentos especiales.
2. La reconceptualización de la naturaleza de la inteligencia con investigaciones adicionales las cuales afirman que un CI alto no es suficiente para que se logre un desempeño extraordinario. También se debe tomar en cuenta la importancia de un contexto social favorable.
3. El reconocimiento de las variantes que existen entre las personas que se ubican en un mismo nivel de inteligencia.

¹⁵ LÓPEZ Carrasco. Op. Cit. pp: 10

¹⁶ Ídem

Hoy en día se acepta, que el verdadero niño con inteligencia superior deberá ser evaluado, más que por su CI, por los productos o actividades que realice, actividades que han de ser consideradas como extraordinarias por el medio cultural en el que se desenvuelve.

Más que aplicar una prueba de inteligencia para medirla, debe destacarse la importancia de la participación en actividades extracurriculares que pueden ser altamente predictorias del desempeño de los niños.

Es de suma importancia tomar en cuenta que clasificar a las personas según sus capacidades es arbitrario y no siempre beneficia. Sólo deben utilizarse si proporcionan mayores ventajas que desventajas en la atención de necesidades específicas de las personas a las que se les han puesto.

Encasillar a los niños dentro de clasificaciones puede tener efectos negativos como: alterar las expectativas del que aprende, la pérdida de su identidad personal y la exclusión de su participación en experiencias e interacción social propias de su edad. Como ventajas están el facilitar la comunicación entre los especialistas, adecuar los recursos que se tienen, formar grupos más homogéneos.

El pedagogo, como cualquier profesionalista interesado en la educación de individuos excepcionales, debe distinguirlos únicamente para facilitar su trabajo personal en cuanto a la programación del contenido educativo y la orientación a los padres y profesores de estos sujetos. Pero de ninguna manera debe hacer pública la clasificación que ha usado para estos fines ya que pudiera ocasionar efectos negativos en el desarrollo del niño.

*INTELIGENCIA SUPERIOR Y ACLARACIONES SOBRE LOS DIFERENTES
TÉRMINOS UTILIZADOS.*

Dar una definición de lo que se entiende por inteligencia superior no es una tarea sencilla. Hasta el momento no se ha logrado alcanzar un consenso generalizado entre todos los estudiosos en este campo, acerca de un concepto único que se relacione con la inteligencia superior. Incluso cada especialista ha optado por utilizar diferentes términos, llegando a tener hasta el momento varias denominaciones, muchas de las cuales son sinónimos, aunque otras más se contraponen o se desvían.

La importancia de conceptualizar al niño con inteligencia superior reside, tal y como Freeman lo afirma, en que dependiendo del tipo de definición que se tenga de estos niños, se desarrollarán o implementarán las opciones educativas que se les puedan ofrecer.

Antes de dar una definición de lo que se entiende por niño con inteligencia superior vale la pena presentar y discriminar los diferentes términos que han sido utilizados para describirlos. Pues como mencione anteriormente cada especialista utiliza diferentes términos para referirse a ellos. Por ejemplo Silva utiliza los términos sobredotado, superdotado y sobresaliente como equivalentes de inteligencia superior. Por otro lado Wallace prefiere llamarlo niño muy capacitado o alumno dotado; Cohn y Cols. usan el término altamente capacitado; García Yagüe opta por llamarlo niño bien dotado, ya que según su punto de vista, de esta forma se evita caer en el uso de expresiones reduccionistas como la de niño prodigio, niño precoz, genio infantil o superdotado; términos que según el autor

establecen una implicación de tipo psicométrico, en donde lo único que cuenta es tener un CI superior a 130.

Por lo anterior incluiré la definición de los diferentes términos utilizados por los autores:

Los niños prodigio.

Estos niños no dejan de despertar curiosidad e interés, principalmente por el tipo de actividades que suelen realizar, así como por su gran facilidad para hacerlo, pero sobretodo, por la corta edad a la que lo logran.

Para algunos autores el niño prodigio es aquél que antes de los diez años ejecuta alguna actividad como lo haría un adulto en el terreno profesional y dentro de algún campo cognitivo.¹⁷ El ejemplo más representativo de este tipo de niños es Mozart, quien a su corta edad era ya todo un maestro en el campo de la música.

El niño precoz.

Se refiere a un marcado desarrollo temprano. Muchos de los niños altamente dotados lo manifiestan en áreas específicas tales como el lenguaje, la música, las matemáticas, etc.¹⁸

¹⁷ Ídem pp: 32

¹⁸ SILVA, Ma. Teresa. El Niño Sobredotado. ¿Cómo orientarlo? Edamex. México. pp: 23

El niño genio.

Etimológicamente significa espíritu divino, que nace con cada hombre.¹⁹

Hasta la fecha continúa siendo un término bastante popular. De acuerdo a Terman, el genio era considerado aquel que de alguna forma obtendría seguramente un CI superior a los 140 en las pruebas de inteligencia.²⁰ Además, Silva señala que el genio cuenta con conocimientos o habilidades ilimitadas y que le permiten sobresalir de forma increíble o notable; sus cualidades suelen ser reconocidas de manera universal como en los casos de Beethoven o Miguel Ángel²¹.

Para Coriat el genio es poseedor de una inteligencia general elevada, así como de un interés por diversos temas y pone como ejemplos a Freud y a Da Vinci.²²

En suma se refiere a todas aquellas personas cuyos conocimientos y habilidades son vistas como ilimitadas e increíblemente sobresalientes o notables.

El niño creativo.

Se refiere a la habilidad para expresar ideas novedosas y útiles, mediante el establecimiento de nuevas relaciones, recombinação de las anteriores, adopción de medios y métodos originales, etc.²³

¹⁹ ZAVALETA Rito. Diferencias Individuales en los Niños Sobredotados. Tesis de Pedagogía. pp: 15

²⁰ LÓPEZ Carrasco. Op. Cit. pp: 35.

²¹ SILVA. Op. Cit.

²² CORIAT. Los Niños Superdotados. Herder. Barcelona. 1990. pp: 25

El niño talentoso.

El talento es una habilidad, una aptitud, a algún tipo de logro especial. Tiene que ver con el desarrollo de algún producto o la presencia del dominio demostrable de algo, y no necesariamente tiene que estar vinculado a aspectos de tipo intelectual, sin que por ésto queden descartados.

Para White el talento es una capacidad superior o energía innata que puede ser enfocada a campos específicos, principalmente de tipo artístico o musical, o todo aquello relacionado con la creatividad o el aprendizaje.²⁴

El niño superdotado.

Posee una capacidad superior a la media y que despliega en alto grado una serie de aptitudes consideradas como extraordinarias por el medio cultural en que vive. Estas aptitudes suelen manifestarse en época temprana del individuo.

Se clasifican en: intelectual, que obtiene globalmente unas altas puntuaciones en los "test de inteligencia general"; y específico, con dotes excepcionales en arte, pintura, música, deportes, etc.²⁵

²³ LÓPEZ Carrasco. Op. Cit. pp: 36

²⁴ Ídem pp: 38

²⁵ Diccionario de las Ciencias de la Educación. pp: 1334.

El niño sobredotado.

Sánchez Cerezo distingue dos tipos de sobredotado: el sobredotado intelectual, caracterizado por su alto CI , y el sobredotado con aptitudes especiales, que es el que tiene habilidades en algún área, puede ser musical o artística.²⁶

Coriat propone tres conceptos diferentes: supersobredotado (supergifted), sobredotado(gifted), y talentoso (talented). El primero se caracteriza por tener CI superior en todas las pruebas de inteligencia, y sería un tanto semejante a lo que otros autores han denominado como genio. El segundo caso, tiene que ver con aquellas personas cuyo CI es superior a 130. Finalmente el talentoso se distingue especialmente en algún campo en particular, y no necesariamente en diversos campos a la vez.²⁷

Renzulli hace un breve análisis del tipo de definiciones existentes para describir al niño sobredotado. Tal y como lo señala, dichas definiciones pueden ser colocadas en un "continuo" en donde pueden ser ubicadas, desde las más conservadoras hasta las más liberales. Por lo general, las primeras restringen el número de áreas respecto a las habilidades específicas, centrándose generalmente en aspectos académicos, olvidando algunos otros campos como el artístico o el musical. Por otro lado, las más liberales consideran al sobredotado como todo aquel niño con habilidades en alguna línea potencialmente valiosa para la humanidad.

²⁶ LÓPEZ Carrasco. Op. Cit. pp: 37

²⁷ CORIAT. Op. Cit. pp: 28

Tratando de situarse en el centro del "continuo", Renzulli señala que las definiciones más aceptables son las referentes a los llamados "talentos o criterios múltiples", y su definición de la sobredotación es:

"La sobredotación consiste en una interacción entre tres grupos básicos de características humanas, estando dichos grupos por encima de las habilidades generales promedio, de elevados niveles de compromiso con las tareas y elevados niveles de creatividad. Los niños sobredotados y talentosos son aquellos que poseen o son capaces de desarrollar este complejo conjunto de rasgos o de aplicarlos a cualquier área potencialmente valiosa de la actividad humana. Los niños que manifiestan , o que son capaces de desarrollar una interacción entre los tres grupos que requieren de una amplia variedad de opciones educativas, así como de servicios que generalmente no se ofrecen en los programas normales de enseñanza".²⁸

Para Renzulli el niño sobredotado debe contar con una gran habilidad intelectual, una alta creatividad (capacidad para formular ideas nuevas, aplicable a la resolución de problemas), así como un alto compromiso en la tarea (manifestado por una alta motivación y habilidad para ejecutar proyectos desde el principio hasta el final).

Niños con inteligencia superior.

La inteligencia superior ha sido considerada como el grado de capacidad mental general poseída por un individuo, evaluada mediante una prueba de inteligencia, obteniendo una puntuación de 110 o más. Este ámbito de capacidad se subdivide con frecuencia en tres: superior con un

²⁸ LÓPEZ Carrasco. Op. Cit. pp: 39

coeficiente de 110 - 119, muy superior de 120 - 139 y próximo al genio de 140 o más.²⁹

Esta conceptualización de tipo psicométrico sólo nos muestra una visión reduccionista de la inteligencia superior que es obtener un coeficiente intelectual superior al del promedio sea mayor o menor a 110.

En realidad un niño con inteligencia superior es aquel que cuenta con características que garantizan un nivel elevado de funcionamiento en toda la estructura de la inteligencia. Presentan habilidades generales por encima del promedio, así como una gran productividad, demostrando originalidad al resolver problemas o elaborar productos, una gran capacidad para crear nuevas estrategias y hacer un lado lo establecido cuando es necesario, así como una gran capacidad de aprendizaje. Puede desarrollar sus facultades en una o distintas áreas ya sean intelectuales o artísticas.

Cabe mencionar que en este trabajo no se hará distinción entre los diferentes niveles de la inteligencia superior (muy superior, y genio) debido a que estas delimitaciones generalmente son de tipo psicométrico, y puede caerse en delimitaciones excesivas y prestarse a confusiones. Se considerará al niño con inteligencia superior de acuerdo a sus productos y actividades extraordinarias, cualquier niño que las presente seguramente necesitará una educación especial así como el apoyo y orientación de padres y maestros.

²⁹ HOWARD, Warren. Diccionario de Psicología. FCE. 1982.

CAPÍTULO 2.

CARACTERÍSTICAS DEL NIÑO CON INTELIGENCIA SUPERIOR.

A lo largo de su vida, el niño con inteligencia superior presenta toda una serie de rasgos distintivos, ya que desde muy pequeño empieza a destacar por sus cualidades; las cuales se hacen más evidentes cuando se les compara con niños de su misma edad.

Dentro del grupo de los niños con inteligencia superior existe una gran diversidad de características, las más sobresalientes se encuentran dentro del campo cognitivo, social, emocional y físico, aunque se debe aclarar que no hay una homogeneidad en éstas, es decir, puede haber niños activos o pasivos; con alto o bajo rendimiento; que manifiesten talentos especiales y/o alta creatividad.

Tradicionalmente se ha considerado a los niños con inteligencia superior físicamente débiles, inadaptados socialmente; inestables emocionalmente y que tienden a declinar a una edad muy temprana.

En este sentido las investigaciones de Terman³⁰ han ayudado a descubrir que los niños con inteligencia superior, como grupo, tienden a ser superiores en casi todos los sentidos (en inteligencia, atracción social, rendimiento, estabilidad emocional y moralidad).

Pero si bien es cierto que los niños con inteligencia superior, como grupo, son superiores en casi todas las características, también es cierto que hay casos que se desvían de la media. Por tanto, también hay niños con inteligencia superior que son débiles, de corta estatura, enfermizos, desadaptados socialmente, con bajo rendimiento, etc., que los colocan por debajo de sus compañeros; también es posible encontrar este tipo de niños entre el grupo de personas con impedimentos físicos.

Esto nos hace darnos cuenta que debemos tener presente que en un grupo de niños con inteligencia superior se pueden presentar tantas variaciones de características específicas alrededor de su media como las variaciones que se presentan en cualquier otro grupo en torno a su media. De allí que esta superioridad generalizada de estos niños como grupo, no necesariamente sea cierta en casos particulares.

A continuación se hace una breve descripción de las características más sobresalientes que hacen distintivos a los niños con inteligencia superior, pero, se debe considerar que éstas sólo son descripciones generales, que podrán encajar o no en casos particulares.

³⁰ SILVA, Ma. Teresa. El Niño Sobredotado. ¿Cómo Orientarlo?. Edamex. pp:44.

CARACTERÍSTICAS COGNITIVAS.

Sin duda alguna las características cognitivas son las que más impresión y sorpresa provocan en los adultos; ya que desde muy temprana edad, los niños con inteligencia superior son muy activos y demuestran un gran interés por todo lo que les rodea; son más vivos y responden más y mejor que los otros a los estímulos exteriores. Pueden presentar una memoria de tipo fotográfico, en donde recuerdan eventos con lujo de detalles, se acuerdan bien de las personas y retienen fácilmente las historias que les cuentan, todo ésto apoyado por una vívida imaginación y una curiosidad insaciable, explorando cada rincón y experimentando con todo lo que llega a sus manos. Les gusta examinar, manipular, construir y demuestran una notable concentración en sus actividades.

Comprenden rápidamente lo que se les explica e imitan con facilidad los comportamientos de los adultos. Son además muy imaginativos en sus juegos, que a menudo rebasan la simple conducta imitativa.

Frecuentemente el niño con inteligencia superior empieza a producir sonidos y a hablar antes de tiempo; aunque esto, no puede ser objeto de generalización, si consideramos los casos de hombres con inteligencia superior que no adquirieron el lenguaje sino después de años de mutismo total o parcial, como Einstein, Picasso o Gauss³¹.

En cambio, es posible afirmar que presentan una precocidad global al hablar, leer y escribir; mostrando una comprensión excelente y un gran interés por todo lo que sus padres les transmitían, manejando el lenguaje a

³¹ CORIAT, Aaron. Los Niños Superdotados. Herder. pp: 20.

un nivel más que satisfactorio para su edad, construyendo frases complejas y precisas desde pequeños.

Sus intereses son amplios para su edad y el gusto por la lectura los conduce a ser profundos y extensos al estudiar algún tema de su interés.

En ambientes familiares muy favorables, donde es frecuente y común la presencia de libros, revistas, instrumentos musicales, etc., el niño con inteligencia superior puede iniciar su propio ritmo de trabajo, por lo que en algunos casos aprenden a leer sin ayuda alguna, teniendo sólo a su alcance el material adecuado.

Al ingresar a la escuela cuenta ya con múltiples experiencias tanto en el lenguaje y la lectura como en los procesos de información.

A la mayoría les gusta ir a la escuela y su actitud hacia ella es de identificación y de aceptación hacia sus compañeros, sobretodo, por la confianza en sí mismos. Su avance es más rápido, aventajando en muchas cosas a sus compañeros.

Los niños con inteligencia superior, que en los primeros años, se integran social y escolarmente; cuentan con un gran sentido del deber.

Sus dones escolares se reflejan en la superioridad mostrada en materias abstractas y de contenido verbal; dominan el cálculo, la ortografía y la historia, destacando un poco menos en trabajos manuales y de escritura. Presentan gran curiosidad, amplios conocimientos, rápida y elevada comprensión, excelente memoria y amplio vocabulario.

El niño con inteligencia superior disfruta del juego tranquilo que lo lleva a la reflexión y al ingenio; es buen coleccionista, buen jugador de ajedrez y tiene pasatiempos que podrían considerarse propios de adultos; aunque también disfruta de los juegos activos.

De acuerdo con Knapp³², debido a la manera sencilla y rápida con la que aprenden, usan frecuentemente su sentido común así como el conocimiento práctico, muestran gran claridad al pensar, por lo que comprenden el significado de las cosas y reconocen las relaciones; retienen una gran cantidad de cosas con solo escucharlas o leerlas. Frecuentemente conocen temas diferentes a sus compañeros, utilizando un gran número de palabras en forma ágil y precisa. Se interesan por libros especializados. Son grandes observadores, se interesan por muchas cosas y formulan numerosas preguntas o responden a cuestionamientos que se les hacen.

De acuerdo a Cohn y Cols.³³, son arriesgados y tienden a fantasear y a manejar ideas propias. Son inconformes por naturaleza y les gusta la crítica constructiva.

Son innovadores y originales. Aprenden con facilidad los conceptos y al enfrentarse a problemas hallan casi siempre soluciones ingeniosas.

Generalmente toman conciencia de los problemas cotidianos, por lo que se plantean preguntas de carácter filosófico, de sabiduría o sentido común. Al entrar en una discusión se muestran provocadores, llegando a ser inquisitivos en sus intervenciones. Sus respuestas llegan a ser únicas, agudas o precisas; tienden a rechazar afirmaciones autoritarias sin examinarlas críticamente. Toleran la ambigüedad, la duda y la incertidumbre. Adivinan y desarrollan hipótesis; llegan a tener "ideas alocadas" y a veces salen con respuestas inesperadas.

De acuerdo con García Yagüe³⁴ el niño con inteligencia superior se caracteriza por ser analítico y observador, lo cual lo lleva a ser poco crédulo.

³² KNAPP, Rh., Orientación del Escolar. Morata, pp: 302-318.

³³ COHN, S.J. y Cohn. "Genio y Talento" en Educación de Niños y Adultos Excepcionales. Piedra Santa. pp: 45

La facilidad verbal que presenta, acompañada de una gran retención, lo conduce a niveles de expresión inadecuados, así como a elaboraciones innecesarias y a un exagerado dominio de las discusiones que hacen que acapare por completo la clase.

El gusto por la lectura y su independencia para estudiar lo llevan a comprender material complejo, y lo conducen a hacerse muchas preguntas al mismo tiempo, por lo que llega a ser abierto al opinar pudiendo parecer radical o apasionado. Esta actitud lo conduce a rechazar soluciones intuitivas o subjetivas, llegando a devaluar cierto tipo de explicaciones o creencias. Por la manera original en la que trata las cosas, pareciera que en algunas ocasiones se sale del tema, o que es alguien poco tratable, debido a la forma tan radical con la que trata algunos temas, ya que llega a romper con costumbres y tradiciones muy arraigadas para otros.

Los niños con inteligencia superior, aprenden antes, mejor, más rápido y a menudo de una forma cualitativamente diferente que la mayoría de los otros niños. Sin embargo, estos niños no son necesariamente los que obtienen las mejores calificaciones, ni los que prestan mayor atención, ni son los más dóciles o los que cooperan más en clase. A veces es difícil mantenerlos ocupados o interesados en algo, debido principalmente por el gran adelanto escolar que presentan en relación a los niños de su edad. Muchas veces sólo se concentran y muestran curiosidad por temas que únicamente a ellos les importan por lo que los niños con un potencial muy elevado se ven relegados a los últimos lugares en las calificaciones escolares a causa de su indisciplina y sus conductas provocadoras, llegando a

³⁴ GARCÍA, Yagüe. El Niño Bien Dotado y sus Problemas. Colección de Educación Especial. pp: 24.

catalogarlos como alumnos problemáticos desagradables, que molestan con sus constantes preguntas.

Debido a que el trabajo escolar no les pide ningún esfuerzo especial, los niños con inteligencia superior pueden perder el entusiasmo, así como el interés por la escuela, lo cual suele manifestarse por aletargamiento y aburrimiento, así como por una gran intranquilidad. Estos niños, bajo estas circunstancias, tienden a "matar el tiempo", no haciendo nada o distrayendo a los demás. Su asistencia a clases se vuelve irregular, aunque a la vez van al mismo ritmo de otros niños. Ante la falta de relaciones sociales adecuadas con sus compañeros se muestran indiferentes y despreocupados por las normas escolares, se vuelven defensivos, malhumorados y melancólicos. Liderean a los inconformes y tienden a ser manipuladores.

Por su capacidad excepcional para aprender, agota muy rápido los elementos que están a su alcance; muchas veces ésto lo frustra y llega a aburrirse al no encontrar algo más que hacer.

Es muy característico que piense mucho más rápido de lo que escribe o habla, por lo que sus trabajos escolares son sucios y descuidados, elaborados con una letra pésima, y con la impresión de ser demasiado breves o taquigráficos, ya que se desespera al no poder ir al ritmo al que él mismo quisiera avanzar.

La evolución intelectual de ciertos niños se produce de una manera tan rápida que se crea un desfase, una ruptura, entre la esfera intelectual y las otras facetas de la personalidad. Esto puede producir problemas de relación en la familia, en la escuela, en el grupo de amigos o simplemente problemas del niño consigo mismo; lo cual se explicará con más detalle en el siguiente apartado.

CARACTERÍSTICAS SOCIALES Y EMOCIONALES.

En ocasiones al niño con inteligencia superior se le llega a rechazar, de alguna u otra forma, por las características intelectuales que muestra muy por encima de los demás. Algunas veces se le ataca cuando protesta, desafía o pone en duda las normas o tradiciones sociales. Como consecuencia, puede mostrar ansiedad, inseguridad, aislamiento, torpeza manual y un gran sufrimiento al ver como sus intereses son muy diferentes al de otros niños. También muestra sentimientos de inadecuación al no comprender a los demás y al recibir de éstos poca comprensión y hostilidad por sus cualidades o habilidades. Los niños con inteligencia superior a menudo se sienten inferiores a sus compañeros y suelen ver sus diferencias como algo negativo. Frecuentemente sufren de autoestima muy baja, son rechazados por sus compañeros por sus habilidades y pueden llegar incluso a sentirse culpables como si hubieran hecho algo malo, por lo que algunos niños ocultarán sus cualidades o las descuidarán, con tal de aparentar ser como los demás y evitar ser sometidos a la crítica o rechazo de sus compañeros.

A una niña de seis años siete meses, con un CI de 167, le preocupa mucho lo que la gente pueda pensar de ella. Ante una situación no habitual suele preguntar *¿qué pensarán?, ¿qué dirán?*. Es muy tímida y tiende a amoldarse y hacer lo que diga el grupo. Es un verdadero sufrimiento para ella hacer la tarea, pero si su madre le dice que no la haga ella no puede por miedo al que dirán la profesora y las compañeras. Es muy exigente y hace los deberes muy ordenados y limpios. Se aburre en clase de hacer cosas "tan fáciles". Suele ser pesimista y ver las cosas "negras" y tiende a ser

destruktiva en sus juicios. Se ve a sí misma como "horrible", palabra empleada por ella³⁵.

Estos niños tienden a criticarse a sí mismos de manera poco realista, principalmente al no cumplir con las expectativas tan altas que se habían trazado; todo esto se complicará aún más, ya que al mostrar una gran tendencia perfeccionista es muy frecuente que estén más conscientes de sus áreas débiles que de las fuertes. No es raro que tiendan al idealismo y perfeccionismo, viendo afectada su autoconfianza principalmente al enfrentarse a situaciones de fracaso; muchos son los que, al no conseguir sus deseos, rehusan hacer su trabajo o lo hacen muy rápido, precipitadamente, sin cuidado. A menudo, se comportan de ésta manera porque no pueden alcanzar sus propios objetivos, se frustran; pero no debemos pedirles que disminuyan sus deseos y metas, sino debemos fortalecer su autoconfianza para que tengan suficiente motivación para trabajar por sus ideales.

Son extremadamente sensibles al mundo que les rodea; tienen una comprensión precoz de los asuntos adultos y su conciencia de los problemas no se ve acompañada de la madurez emocional suficiente para enfrentarse a ellos. Tienden a mostrar preocupación por temas relacionados con el bien y el mal, lo correcto e incorrecto, la justicia y la injusticia desde una edad más temprana que el promedio y buscan comportarse lo mejor posible de acuerdo a los lineamientos morales de la sociedad en que viven. Así mismo suelen comprometerse con problemas sociales específicos y buscan la manera de resolverlos, tratan de ayudar a los demás y de resolver problemas morales.

³⁵ BENITO Mate, Yolanda. Problemática del Niño Superdotado. Amaru. pp: 23.

Un pequeño de tres años que ve todos los días los noticieros, se preocupa por la problemática internacional, sobre todo por los conflictos entre naciones.

Otro niño de ocho años se preocupa por los asuntos sociales (pobreza-riqueza, reparto impositivo, etc.), libertad política, derechos humanos en el mundo, relaciones internacionales y medio ambiente. Tiene conceptos claros sobre relaciones internacionales, justicia, reparto de riqueza, ecología y naturaleza. Argumenta y defiende sus propias opiniones³⁶.

Por otro lado, es común que la gente atribuya problemas emocionales de consideración (desajustes neuróticos), a los niños con inteligencia superior, ya que persiste la idea de que las personas creativas tienen algo de "lunáticos". Como se sabe, algunos de los grandes artistas, músicos y científicos atravesaron por periodos de inestabilidad mental, pero lograron sobresalir por su creatividad a pesar de y no a causa de su inestabilidad emocional. Esto no quiere decir que los niños con inteligencia superior presentaran desórdenes emocionales o que estén exentos de ello.

Para los niños con inteligencia superior es una situación difícil porque su inteligencia les provoca ansiedad y son incapaces de procesar toda la información que tienen dentro. A veces utilizarán su buena capacidad para enmascarar su inmadurez emocional. Un método de procesamiento defensivo puede aparecer en forma de sublimación, pero la defensa preferida es la intelectualización³⁷.

³⁶ Ibidem. pp: 20

³⁷ Entendida como un método mediante el cual el yo del niño es capaz de defenderse a sus impulsos al refugiarse en una forma friamente intelectual, pero mucho más tranquilizadora, no obstante, si el sentimiento es todavía demasiado fuerte para ser contenido por el sensor inconsciente, el niño explicará su comportamiento consiguiente con bastante racionalidad. Terrassier. "La Disincronía de los Niños Precoces" en Problemática del Niño Superdotado. pp 71.

Otro de los prejuicios arraigados en nuestra sociedad con respecto a los niños con inteligencia superior es que son desadaptados socialmente, lo cual no es completamente cierto.

Muchos autores (Hollingworth, Parkyn, Zorbaugh y colaboradores) coinciden al determinar que los niños con inteligencia superior con un CI mayor a 150 mostrarán una adaptación psicosocial difícil, por lo que tenderán a aislarse y volverse agresivos; y cuanto más alto sea su CI más serios serán los problemas de adaptación social y mayores los problemas que se encuentren en la escuela. Estos autores creen que esto se debe, porque a los seis años los niños con inteligencia superior presentan un nivel intelectual de once años y a los once años su nivel es comparable al de un estudiante universitario. Los niños mayores los rechazan a causa de su corta edad y los de su edad los rechazan ya que sus aptitudes intelectuales resultan incomprensibles e inquietantes, convirtiéndose en el blanco de toda clase de burlas por parte de sus compañeros, burlas que el niño con inteligencia superior percibe como una persecución.

Louise, de siete años, cree que nadie quiere jugar con ella porque no gusta a nadie y, por esta causa, busca excusas para quedarse en clase pidiendo ordenar los armarios o las estanterías, o limpiar el salón. La maestra dice que cuando Louise juega en grupo constantemente añade reglas nuevas y propone cambios para que el juego sea más divertido; en consecuencia, los juegos se vuelven tan complicados que los otros niños se confunden, o bien vuelven al juego original y la excluyen, o bien la acusan de "echarles a perder" el juego. Louise puede ver con toda claridad cómo se

juega a un juego nuevo, y se vuelve mandona e impaciente cuando los otros niños no la pueden seguir.³⁸

Por debajo de 150 de CI, los niños con inteligencia superior casi siempre, están bien integrados al grupo y en algunos casos suelen ser los líderes del grupo, se convierten en organizadores de personas y de tareas, principalmente por aprovechar esa gran sensibilidad, motivación y persistencia que les caracteriza.

Cada vez se tiene más claro que cuando el CI no es tan alto, los niños con inteligencia superior no solo están bien adaptados sino que seguramente estos niños se convertirán en líderes de su grupo, porque sus capacidades están todavía al alcance de sus compañeros.

La disincronía entre la edad cronológica y la edad mental provoca muchas dificultades, entre ellas destaca el aislamiento. Muchas veces los niños con inteligencia superior son objeto de grandes presiones por parte del medio escolar, por este motivo muchos prefieren abandonar, olvidar sus aptitudes e incorporarse a los demás. A menudo su desarrollo físico está retrasado en relación a su desarrollo mental, esto hace que se sientan inferiores, inadaptados e inseguros en el medio que configuran sus compañeros.

Por esta razón buscarán amigos del mismo nivel intelectual. La mayoría de las veces elegirán a niños mayores y más interesantes, o bien, adultos para los juegos de interior y conversación. Para los juegos de exterior, generalmente elegirán a niños de su misma edad. Sin embargo, si un niño puede encontrar a uno o más amigos de su misma capacidad, llega a adaptarse mejor.

³⁸ GARCIA, Yagüe. Op. Cit. pp: 26.

Es comprensible que un niño con inteligencia superior prefiera relacionarse con los que se le parecen, de lo contrario apenas obtendría satisfacción y el aburrimiento y la frustración dominarían en toda actividad; mientras que los niños de su nivel representan un material interesante de observar y con el que puede mantener interacciones satisfactorias.

Pero los problemas sociales y emocionales del niño con inteligencia superior no solo se encuentran en las relaciones con sus compañeros sino también con sus padres e incluso con su comunidad. Esto es lo que Terrasier ha llamado *disincronía*³⁹ social, la cual resulta del desfase entre la norma interna de su desarrollo y la norma social adecuada a la mayor parte de los niños. El ejemplo más evidente se sitúa respecto a los sistemas de educación escolar, donde se desea que todos los alumnos se eduquen dentro de una norma única; provocando muchas veces bajo rendimiento escolar y/o fracaso escolar⁴⁰ en los niños con inteligencia superior, ya que generalmente se sienten menos libres para dedicarse a sus propios intereses, para expresar sus propios sentimientos.

Pero a menudo los padres tampoco apoyan al niño con inteligencia superior, ya que les es difícil admitir una conducta infantil en un niño que razona por lo menos como un adolescente. Es común que los padres esperen que el niño con inteligencia superior se comporte siempre de manera "inteligente", conforme a las normas de los adultos. La "tontería"

³⁹ Existencia de una no sincronía entre el desarrollo intelectual y el desarrollo psicológico. Puede ser de dos tipos: Interna - la cual describe las disparidades de ritmo de desarrollo entre la precocidad de la evolución intelectual y la maduración afectiva y psicomotriz. Social- expresa las dificultades específicas en relación a su entorno. Terrasier. Op Cit. pp: 69- 74.

⁴⁰ El concepto de bajo rendimiento escolar y/o fracaso escolar entre los niños muy capacitados es la actuación escolar significativamente por debajo del nivel esperado basado en la evidencia fiable de la existencia de un potencial para un más alto rendimiento. Juan Antonio Alonso. "Bajo rendimiento escolar y/o fracaso escolar" en Problemática del Niño Superdotado. pp: 75-80.

propia de la infancia a menudo le está prohibida y los adultos se enfadan con él cuando no responde a lo que esperan de su nivel intelectual. Otro aspecto de la incompreensión de los padres, mucho más grave, es cuando piden al niño con inteligencia superior un comportamiento "normal" para su edad y le incitan a "regresar" hacia la norma, produciendo el "efecto Pigmalión negativo", en el cual, según Terrasier, "el niño elabora su representación de sí mismo de acuerdo con la imagen reflejada por un entorno incapaz de reconocer sus capacidades... De ello resultarán inhibiciones intelectuales unidas al sentimiento de que toda expresión de la inteligencia es una fuente de culpabilidad"⁴¹. Los padres suelen ser los primeros en reconocer la inteligencia superior de sus hijos, pero esto no implica su deseo de fomentarla. Lo cual se convierte en una situación muy difícil para el niño con inteligencia superior, ya que constantemente tendrá miedo de defraudar a los demás, a no dar lo que esperan de él, a ser rechazados; acentuando su inseguridad y su sentimiento de ser diferente. Llegando a convertirse en situaciones de gran tensión emocional e incluso traumáticas. Esto provoca que para el niño con inteligencia superior se convierta en objetivo primordial obtener la aceptación de los demás, llevándolo en la mayoría de las ocasiones a ocultar sus capacidades e intereses para ser aceptado por la sociedad y poder convivir con ella.

En resumen, los niños con inteligencia superior quizás tengan problemas para socializarse, pero también tienen recursos extraordinarios que los ayudan a manejar situaciones sociales poco comunes. Además, si tienen la suerte de contar con padres comprensivos, que los apoyen en la mayoría de las áreas, entonces, su ajuste social llegará a ser bastante bueno.

⁴¹ TERRASIER. Op Cit. pp: 72.

Los niños con inteligencia superior generalmente manifiestan características sociales y emocionales superiores. Posiblemente sean más susceptibles a las dificultades sociales y emocionales a medida que sus CI son más altos, ya que se sienten en un mundo mediocre y sin estímulos apropiados cuando conviven con los demás. Pero de igual manera se sentiría cualquier persona si viviera solo con personas con retardo mental y no se pudiera comunicar con ellas como realmente desearía. También es natural que se confunda y se sienta mal cuando se le discrimina y se le impide que realice su potencialidad plenamente, lo cual es una reacción normal en cualquier persona que tenga o no una inteligencia superior.

En el Apéndice 1 se encuentra la autobiografía de una adolescente de 15 años, en la cual se pueden reconocer fácilmente las características de los niños con inteligencia superior antes descritas. Además se puede conocer la forma de pensar y los sentimientos de los niños con inteligencia superior y de que forma se enfrentan a situaciones conflictivas, y su forma de resolverlas; ya que es una descripción bastante completa y amena, que descubre en cierto modo la vida de los niños con inteligencia superior.

CARACTERÍSTICAS FÍSICAS.

El estudio longitudinal realizado por Terman, titulado "Estudio genético del genio", iniciado en 1925, y en el que se investigó a 1400 niños, mostraba una serie de diferencias de los sobredotados en contraposición a los otros niños de su edad. De acuerdo a este reporte, sus características anatómicas y fisiológicas tendían a ser superiores a la media, contrariamente a lo que se pensaba; ya que imaginariamente se les consideraba más desnutridos y enfermizos. Según el informe de Terman, estos niños eran más fuertes, altos y saludables. Se afirmó que desde que estos niños nacían presentaban una salud y un desarrollo físico superior, por lo que de acuerdo a estos hallazgos, se considera característico del sobredotado el que empiece a caminar un mes antes que otros niños y empiece a hablar cuatro meses previos a la media, superando incluso el peso y la talla de los otros niños.

Sin embargo, investigaciones recientes ponen en duda estos resultados, ya que señalan deficiencias metodológicas en estos trabajos, principalmente por el tipo de muestra con la que se ha llegado a generalizar los resultados; la mayoría de los niños analizados por Terman y otros investigadores, generalmente pertenecían a familias de clase acomodada. En la actualidad se podría decir que no existen evidencias contundentes que relacionen el desarrollo físico superior con la inteligencia.

A pesar de los estudios contradictorios que han surgido en relación a las características físicas de estos niños, es bien sabido que los sobredotados presentan diferencias dentro de esta área, si bien no tan marcada como Terman pretendía, si lo suficientemente notorias como para ser tomadas en cuenta.

Existen indicios muy concretos en los que a los niños con inteligencia superior se les encuentra una gran sensibilidad sensorial, un bajo nivel de actividad motora gruesa y una gran habilidad para responder a estímulos. Llegan a caracterizarse por un intenso y persistente uso de energía que los conduce a obsesionarse en las tareas difíciles, llegando incluso a la obstinación y a la extenuación física por tanto trabajo. El nivel de estimulación sensorial tan alto que poseen los lleva a prestar mayor atención y les conduce a interesarse en diferentes situaciones. Su gran habilidad psicomotora les puede favorecer un buen desarrollo atlético. Son hábiles en actividades que involucran movimientos finos o gruesos, además de un balance de fuerzas, mantenimiento físico y una gran agilidad.

CAPÍTULO 3.

IDENTIFICACIÓN DEL NIÑO CON INTELIGENCIA SUPERIOR.

La identificación oportuna de los niños con inteligencia superior es de vital importancia, ya que muchos de estos niños jamás tomarán conciencia de sus habilidades, principalmente por la falta de oportunidad que tendrán para saberlo y descubrirlo. Al no ser identificados, pueden adquirir hábitos pobres de trabajo, sin que en realidad lleguen a desarrollar estrategias para abordar problemas complejos, tal y como se esperaría que llegaran a resolver o enfrentar. Al aprender por debajo de sus posibilidades probablemente los conduzca a reflejar características sociales y emocionales desfavorables; será muy común encontrarlos con baja autoestima, aspiraciones limitadas, así como gran rebeldía por todo lo que represente la escuela.

En la actualidad la identificación del niño con inteligencia superior se utiliza para obtener mejor información del mismo, dándole así la oportunidad de poder ubicarlo en programas adecuados a sus necesidades.

Para una óptima identificación, se sugiere que debe haber un amplio conocimiento previo del niño, de su contexto cultural- experiencial y del tipo de actividad en la que el niño con inteligencia superior se desenvuelve, y sugiere además individualizar el método de identificación; pero no se

puede afirmar que existe un procedimiento único para identificar a los niños con inteligencia superior.

Es importante que las técnicas de identificación se desarrollen localmente, con características propias de la población a estudiar, comprendiendo las circunstancias del entorno cultural del evaluado. Se recomienda también la observación directa por parte de profesionales, tanto de la conducta como de la ejecución de sus actividades, y la presencia de jueces calificados en el análisis de productos, sobre todo en cuanto a actividades musicales, artísticas o de danza.

El plan de identificación deberá contar con una gran variedad de técnicas, pensando que se debe disponer de un tiempo considerable para llevarlas a cabo, permitiendo que el niño logre la mejor manera de expresar su potencial. Si bien existe una gran variedad de procedimientos, ninguno de ellos tiene en sí mismo valor absoluto, por lo que es aconsejable combinarlos y revalorarlos constantemente, tanto por separado como en conjunto.

PROCEDIMIENTOS DE IDENTIFICACIÓN.

La identificación del niño con inteligencia superior se puede llevar a cabo mediante procedimientos formales e informales. Los procedimientos formales tienen que ver con el uso de instrumentos psicométricos estandarizados en donde se pueden mencionar las pruebas de inteligencia, de rendimiento escolar⁴², creatividad, aptitudes e intereses. Los procedimientos informales son aquellos que no cuentan con una estructuración rígida en su proceso de recolección de información ya que involucran especialmente tanto técnicas de nominación como las de observación.

Para Clark⁴³ la identificación del niño con inteligencia superior se puede efectuar de forma estática o dinámica. La identificación estática se lleva a cabo cuando el evaluador utiliza instrumentos estandarizados (pruebas, cuestionarios, listas de nominación, etc.); aquí, el papel del evaluador es pasivo, ya que sólo se limita a recabar información arrojada por los instrumentos aplicados. La evaluación dinámica es más activa que la anterior ya que en ésta se identifican las habilidades y necesidades de estos niños por medio de un proceso observacional, en donde se incluye el análisis comportamental así como la manera en la que el niño con inteligencia superior se enfrenta a la resolución de problemas.

⁴² Este tipo de instrumentos son prácticamente inexistentes en nuestro país. El sistema tradicional de evaluación se lleva a cabo en las escuelas por parte de los profesores de grupo, quienes elaboran sus propios exámenes. Generalmente no cuentan con un proceso de estandarización como ocurre en otros países.

⁴³ ESPRIU Bizcaron, Rosa María. La Identificación Dinámica en los Niños Sobredotados de Nivel Preescolar en un Jardín de Niños Privado de la Ciudad de México. Tesis inédita de maestría, Universidad de las Américas. 1991. pp. 96.

Los sistemas de identificación del niño con inteligencia superior son clasificados por Renzulli en cinco familias; distribuidas de la siguiente manera:

1. Información del desarrollo y de la época preescolar.

a) Análisis de expresiones de acuerdo al nivel de avance del niño así como del tipo de talento mostrado en algún área.

b) Tipo de precocidad física o intelectual (caminar, hablar , leer, etc.).

2. Información psicométrica.

a) Pruebas estandarizadas de inteligencia, aptitud, logro, creatividad.

b) Inventarios de intereses.

3. Información de ejecución.

a) Resúmenes y análisis de trabajos concluidos.

b) Muestra de productos.

c) Descripción de ejecuciones.

4. Información motivacional.

a) Expresiones verbales o escritas de aspiraciones, intereses, planes futuros, etc.

b) Compromiso en áreas específicas; autocomprensión de sus habilidades por parte del niño.

c) Evidencia de ejecución de intereses a través de pasatiempos, temas libres, etc.

5. Información sociométrica.

a) Nominación de profesores.

b) Nominación de padres.

c) Nominación de compañeros.

Dentro de los métodos formales, los instrumentos que se utilizan con mayor frecuencia en la identificación y evaluación de los niños con inteligencia superior son:

- a) Pruebas Estandarizadas de Inteligencia .- De acuerdo con su forma de aplicación, las hay individuales y colectivas. Entre las individuales, las más populares en México son: la Stanford - Binet y las Escalas de Wechsler (WPPSI, WISC y WAIS), estas pruebas son caras en tiempo y esfuerzo, además de requerir personal calificado para aplicarlas y evaluarlas. En cambio, las colectivas son un rápido medio de selección preliminar y no requieren de personal especializado para aplicarlas, las más conocidas en nuestro país son el Test de Matrices Progresivas de Raven y el Test de Dominós de Anstey, aunque estas pruebas también tienen sus limitantes, pues solo miden ciertos factores de la inteligencia y en su aplicación pueden inferir numerosos factores que alteren los resultados de las pruebas. De acuerdo con Pagnanto y Birch⁴⁴, las pruebas de inteligencia fallan hasta en un 50% para discriminar sujetos con inteligencia superior. Con sujetos desaventajados culturalmente, este tipo de instrumentos también presentan limitaciones. Así mismo, son ineficaces para predecir el logro profesional.
- b) Pruebas de Creatividad y Pensamiento Divergente.- Son instrumentos relativamente nuevos y de una validez incierta, ya que prometen detectar al pensador divergente que a veces pasan por alto las pruebas de CI; pero son altamente subjetivas pues es muy difícil identificar la originalidad objetivamente. De éste grupo destacan las pruebas de Pensamiento

⁴⁴ LÓPEZ Carrasco, Miguel Angel. Estudio, Mito y Realidad del Niño Sobredotado. Lupus Inquisitor. México. 1994. pp. 77.

Creativo de Torrance y las pruebas de Creatividad para Niños de Guilford.

- c) Pruebas de Medición de Aptitudes en Talentos Específicos.- En este caso se señalan algunos instrumentos para determinar aptitudes, ya sean múltiples, como en la prueba de Aptitudes Primaria, o la prueba de Aptitudes Diferenciales, o Aptitudes Específicas, o como el caso de la Prueba de Aptitudes Musicales de Seashore o la Prueba de Aptitudes Mecánicas. Sin embargo, estos instrumentos presentan la desventaja de no estar estandarizados en nuestro medio.

Dentro de los métodos informales como se mencionó anteriormente, se incluyen los métodos que no cuentan con una estandarización como las pruebas formales, aunque sí una adecuada sistematización al buscar la información deseada.

Para Wallace⁴⁵, este método constituye parte de un sistema observacional de evaluación, en donde en general se utilizan "listas", las cuales no se emplean únicamente como método de identificación, sino también para la planeación futura del currículo del alumno. Los métodos informales más utilizados son:

- a) Observación.- Es el procedimiento que aparentemente es más accesible, pero es una de las técnicas más difíciles de llevar a cabo con éxito, ya que el observador necesita tener un entrenamiento especial. Sin embargo, cuando un niño manifiesta tener habilidades poco usuales, o se sospecha que las tiene, se puede observar su comportamiento en un ambiente natural y espontáneo, lo cual es muy valioso.

⁴⁵ WALLACE, Belle. La Educación de los Niños más Capaces. Madrid. 1988. pp. 78.

- b) Nominación de Padres.- Los padres pueden llegar a ser buenos informantes, sobre todo en cuanto a vocabulario, desarrollo físico temprano, lectura temprana, sensibilidad y agilidad para pensar. Los padres tienden a ser más eficaces en la identificación de la inteligencia superior de sus hijos que sus mismos profesores, esto se atribuye a que los padres tienden a sobrestimar menos a sus hijos en comparación a la que los profesores hacen con sus alumnos. Sin embargo, las observaciones de los padres deben ir siempre acompañadas de descripciones que indiquen al evaluador el tipo de información que le es proporcionada. "Aunque algunos padres pueden indicar que su hijo leía a edad temprana, una descripción de lo que leía y cuando lo leía es más revelador"⁴⁶.
- Selección de Compañeros .- Hay que estar alerta de los casos en que un buen número de alumnos señala a algún compañero como extremadamente popular o cuando en los resultados de un sociograma se detectan "estrellas", así mismo, cuando reconocen a alguien por sus ideas originales o su creatividad, etc. Sin embargo, no hay que olvidarse de aquellos estudiantes que tienden a aislarse.
- c) Selección de los Profesores .- Para ayudar a los profesores en su procedimiento de selección es necesario prepararlos para que sepan qué buscar y evite pasar por alto a alumnos que demuestren tener una inteligencia superior.
- d) Escalas de Evaluación Conductual.- Con estas escalas se evalúa el comportamiento en clase del niño así como los resultados obtenidos en su desempeño académico, pues las calificaciones aunque pueden decir algo, dependen muchas veces del profesor que las otorgó, de su sistema de

⁴⁶ LÓPEZ Carrasco, Op Cit. pp 79.

evaluación y de algunos otros elementos que pudieran sesgar al resultado final de un alumno.

- e) Productos.- Esto tiene que ver con el análisis de actividades extracurriculares. Para Wallace⁴⁷ un producto refleja el fin de una actividad, tarea o programa a la que fue sometido el niño a través de los resultados que éste fue capaz de llevar a cabo. El producto es el resultado final con el que puede ser valorado de manera más objetiva. Para que un producto sea original se debe caracterizar por su novedad, impredecibilidad, singularidad y sorpresividad⁴⁸.
- f) Lista de Características o Cualidades .- Casi siempre hacen referencia a estilos de aprendizaje: vocabulario poco usual, habilidades para clasificar y generalizar; amplitud y variedad de intereses; curiosidad; intuición; formas de resolver problemas, etc. También se enlistan cualidades creativas como sensibilidad, imaginación, etc. Claro está que hay un alto riesgo de que estas listas se resuelvan subjetivamente, pero de cualquier manera pueden llegar a ser muy útiles si se utilizan como otra fuente de información en el estudio de caso. Un ejemplo representativo es el de Virginia Ehrlick quien reúne 47 cualidades para la identificación de este tipo de niños, aunque no son todas, este protocolo tiene la ventaja de poder ser aplicado en distintos medios; ya que es sencillo. (ver apéndice 2).

Todos los procedimientos informales que se han comentado tienen sus ventajas y desventajas, resaltando el alto índice de subjetividad, lo cual afecta su validez y confiabilidad ya que dependen mucho de los criterios y preparación de quien los utilice.

⁴⁷ WALLACE. Op Cit. pp 80.

⁴⁸ LÓPEZ Carrasco. Op Cit. pp 80.

Martinson⁴⁹ estudió las ventajas y limitaciones de doce procedimientos, los cuales agrupó en cuatro apartados:

- 1) Selecciones: de los profesores, padres, compañeros y otros.
- 2) Fuentes personales: los productos del niño, expresión de sus valores y autobiografías.
- 3) Evaluación del desempeño: pruebas de creatividad y criterios de expertos.
- 4) Procedimientos psicométricos: pruebas individuales y colectivas de inteligencia y rendimiento.

Algunas de sus conclusiones se resumen a continuación:

⁴⁹ SILVA, María Teresa. El niño sobredotado. Edamex. pp 61-66

SELECCIONES.

FUENTE	VENTAJAS	LIMITACIONES	CONSIDERACIONES
Profesores	Son de gran utilidad si han sido capacitados para observar. Pueden ayudar si se les apoya con otros instrumentos como escalas, listas, etc.	Muchas veces pasan por alto a niños con inteligencia superior. Se olvidan que la imaginación, el cuestionamiento frecuente y las soluciones novedosas pueden ser indicadores de habilidades y talentos superiores.	Hay que prepararlos con cuidado y sensibilizarlos para que detecten los atributos con mayor certeza. Hay que proporcionarles datos que sirvan de base y orientación.
Compañeros	Señalan con quienes les gustaría estudiar o llevar a cabo una actividad.	A veces los niños con inteligencia superior esconden sus habilidades de sus compañeros.	Se facilita cuando el ambiente es flexible y les da la oportunidad a todos de expresar sus habilidades.
Padres	Es muy útil que informen sobre los intereses, entretenimientos, méritos y sensibilidad hacia los demás de su hijo sobresaliente	A veces no proporcionan los datos porque los ignoran o los exageran	Hay que escucharlos con cuidado. Orientarlos en sus observaciones.

Otros	Pueden ser una buena fuente de información todas aquellas personas que están cerca del niño y que reconocen sus capacidades	Las mismas que las de los profesores	Los canales de comunicación siempre deben estar abiertos.
-------	---	--------------------------------------	---

FUENTES PERSONALES DEL SOBREDOTADO Y TALENTOSO

FUENTE	VENTAJAS	LIMITACIONES	CONSIDERACIONES
Productos del niño	Trabajos concretos que permiten ver su excelencia Cualquier forma de expresión que indique superioridad	Subjetividad de quien los valore. Es difícil avalar la creatividad.	Pedirle a quien dé el aval que lo fundamente
Expresión de valores	Los ensayos pueden ser una fuente valiosa	Subjetividad y diferencias de criterios sobre los valores e ideales.	Solamente se manifiestan los valores e ideales si hay oportunidad de hacerlo
Autobiografía	Revelan lo que les interesa y entretiene, así como sus logros y aspiraciones	Los adolescentes podrían sentir que se les invade su intimidad	Buscar la posibilidad de grabar, filmar, etc., situaciones específicas

CREATIVIDAD

FUENTE	VENTAJAS	LIMITACIONES	CONSIDERACIONES
Pruebas de creatividad	Pueden detectar cualidades y habilidades que pasan por alto las pruebas estandarizadas del CI o de rendimiento	Solo miden algunas facetas de la creatividad. Es difícil relacionar sus resultados con métodos específicos para alimentar la creatividad. Generalmente miden mas la originalidad y flexibilidad del pensamiento que la creatividad o el talento	Hay que combinar resultados con otros criterios
Criterios de los expertos	Se puede distinguir la excentricidad de la originalidad Pueden estar mejor capacitados para juzgar la creatividad	Problemas de subjetividad	Hay que buscar al experto y pedirle que colabore Orientarlos sobre la habilidad demostrada o en potencia

PROCEDIMIENTOS PSICOMÉTRICOS.

FUENTE	VENTAJAS	LIMITACIONES	CONSIDERACIONES
Pruebas individuales de inteligencia	<p>Son más efectivas que las de aplicación colectiva.</p> <p>Se pueden analizar la calidad y estilo de las respuestas</p> <p>Se pueden detectar habilidades verbales y de desempeño motor</p>	<p>Son muy costosas</p> <p>Los psicólogos podrían ser de poca ayuda</p> <p>Algunos reactivos podrían reflejar el rendimiento y normas culturales en vez de la capacidad innata</p>	<p>Es indispensable que el psicólogo se prepare en esta área para que haga una interpretación adecuada y no bajo el criterio tradicional</p> <p>Tomar los resultados sólo como una estimación</p>
Pruebas colectivas de inteligencia	<p>Son más económicas que las individuales</p> <p>Identifican a quienes tienen una gran habilidad verbal</p>	<p>El contenido es dirigido para los niños promedio y no para los que tienen habilidades más altas</p> <p>No discriminan la habilidad especial de la que es promedio, pues limita el desempeño</p> <p>No siempre se respetan las condiciones para su aplicación, que deben ser semejantes a las individuales</p>	<p>Hay que complementar los resultados con otros criterios</p> <p>Se puede usar para seleccionar los casos en que es recomendable hacerles un estudio individual</p>

		Se requiere mayor preparación para quien las use de como está indicado en los manuales de la prueba	
Pruebas colectivas de rendimiento	Su costo es bajo Útiles en la selección y estimación gruesa de algunas habilidades	Similares a las colectivas de inteligencia Puede interferir el azar y favorecer la puntuación Podría haber cierta independencia entre el contenido de los reactivos y la instrucción	Combinarlas con otros criterios Se requiere preparación especial para interpretarlas adecuadamente
Pruebas abreviadas usadas en combinación	Son de bajo costo Útiles para la selección de estudios adicionales	No predicen el éxito subsecuente Su formalidad está en la pregunta Podría afectar los resultados de aquellos niños que vienen de ambientes menos favorecidos	Es esencial tener cuidado en su selección e integración Hay que examinar si su contenido es adecuado para el tipo de población donde se emplee Su valor es relativo

Como se ha visto, todos los procedimientos de detección e identificación tienen sus ventajas y limitaciones, por lo tanto, es aconsejable utilizar la mayor información que sea posible obtenida por distintos medios y hacer un estudio de caso. Este método tiene mayores ventajas que las pruebas tradicionales ya que estudia individualmente al niño desde distintos puntos de vista y no solamente con base en las puntuaciones que haya obtenido en las pruebas estandarizadas. Sin embargo, tiene la desventaja de consumir mucho tiempo y requiere de un especialista para su integración.

Otras fuentes de información que pueden ser útiles en la detección de estos niños son: los diarios, las autobiografías, las composiciones sobre temas libres; la forma de reaccionar ante las figuras y ante los cuentos; los registros anecdóticos; las discusiones y la técnica de los tres deseos.

En conclusión, se necesita una gran variedad de técnicas e instrumentos para identificar al niño con inteligencia superior. Algunas de ellas, como la observación de su desempeño en muchas áreas de actividad, la evaluación de sus rasgos personales y mentales, la identificación de sus intereses y talentos específicos y el estudio de las actitudes y valores que sustenta son subjetivas. Pero también hay procedimientos que permiten una medición más objetiva, como las pruebas de capacidad intelectual, del desempeño escolar, de talento y creatividad, así como las de desenvolvimiento personal y social, que aportan datos adicionales. Es indispensable que se haga una interpretación inteligente y se estudie con cuidado todas las informaciones obtenidas con el fin de poder planear adecuadamente las estrategias pedagógicas que se van a utilizar con él para ayudarlo a obtener un desarrollo pleno y equilibrado de sus capacidades y

PROCEDIMIENTOS GENERALES DE IDENTIFICACIÓN DEL NIÑO CON INTELIGENCIA SUPERIOR.

El proceso de selección que se lleva a cabo en los niños con inteligencia superior debe ir más allá de los resultados obtenidos en los instrumentos psicométricos. Para que un niño sea considerado poseedor de una inteligencia superior, se deberán considerar el mayor número posible de indicadores de su potencial al igual que el nivel de ejecución que lograría alcanzar.

Recientemente se han utilizado procedimientos de identificación de tipo general, en donde por medio de una integración de estrategias se puede tener una postura flexible en el momento de seleccionar a un niño.

Se pueden mencionar cuatro procedimientos comunes de identificación:

1. Procedimiento de puntaje límite.

En este caso el especialista se basará únicamente en el resultado obtenido en las pruebas estandarizadas, donde será considerado como algo importante un puntaje igual o mayor a 130 de CI

2. Procedimiento de la discriminación de dos etapas:

De manera inicial, se utiliza el puntaje límite aunque con un valor mínimo de 115 de CI. Posteriormente se incluye la nominación de profesores, la recomendación de los padres, así como una discriminación individualizada para cada candidato.

3. Procedimiento del método de rejilla.

En éste método se selecciona una serie de áreas que reflejan las características deseadas en el niño con inteligencia superior. Se elabora para

este fin una tabla en forma de rejilla en la que se incluyen el nombre del niño, el puntaje obtenido en las pruebas psicométricas, la nominación de los profesores, las calificaciones, las recomendaciones de los padres, los productos desarrollados.

Nombre del alumno	Tests	Evaluación del profesor	Calificación	Evaluación de los padres	Productos

*Ejemplo del método de rejilla.

4. Procedimiento de matriz de puntajes múltiples.

Este procedimiento es similar que el anterior, se proporciona una serie de áreas de evaluación en donde se colocan los puntajes obtenidos pero con la intención de obtener un puntaje global final. En éste caso se utiliza una forma para cada niño, y se obtiene un puntaje final de tipo numérico, el cual servirá para desarrollar una escala de evaluación.

Además de éstos procedimientos existen otras opciones que pueden ser útiles para establecer un criterio para la elección de un procedimiento de identificación de los niños con inteligencia superior.

	100 - 95	94 - 90	89 - 85	84 -80	79 - 75
Prueba de habilidades					
Prueba de aprovechamiento					
Evaluación de profesores					
Evaluación de los padres					
Recomendación de amigos					
Total parcial					
Peso					
Total final					

* Ejemplo de matriz de puntajes múltiples.

La Estrategia de Apareo Óptimo, originado por H.B. Robinson se utiliza para identificar a estudiantes que requieran servicios adicionales en habilidades específicas. En éste caso se emparejan las necesidades académicas que se hayan evaluado anteriormente, junto con las habilidades alternativas. De esta forma a los estudiantes evaluados se les proporciona un perfil de sus habilidades en una serie de áreas específicas, llegando así a diagnosticar sus habilidades en áreas sobresalientes.

La estrategia de Identificación Genérica de Superdotados consta de tres fases. Durante la primera fase o nominación se establece un banco de posibles candidatos; se recogen las nominaciones de manera informal, así como las recomendaciones de terceros y las anotaciones de las observaciones hechas por un especialista. En la segunda fase o Tamizaje, la información de las habilidades de los candidatos se recoge de manera un tanto más estructurada y objetiva, con lo que se inicia el llenado de listados. En la tercera fase se lleva a cabo la selección propiamente dicha, en donde se aconseja recolectar información de instrumentos formales y no formales que proporcionen evidencias de las habilidades de los evaluados.

El modelo de Identificación de Puerta Revolvente, está diseñado para relacionarlo con la teoría triádica de Renzulli, en donde concretamente son tres los elementos que deben ser tomados en cuenta: capacidad arriba del promedio, creatividad y compromiso con la tarea.

Este modelo parte de varios supuestos:

1. Señala que los niños con inteligencia superior no necesariamente son aquellos que obtienen los puntajes más altos en las pruebas estandarizadas de inteligencia.
2. Afirma que el medio ambiente es un factor muy importante para que cierto tipo de conductas o habilidades de los niños con inteligencia superior sean desarrolladas cuidando además el medio sociocultural en el que se desenvuelven.
3. La observación del comportamiento de los niños, así como los antecedentes con los que cuentan son de gran importancia.
4. Propone la realización de diversas técnicas de identificación.
5. El proceso de identificación debe ser evaluado con cierta periodicidad.

En este modelo los niños pueden entrar o salir del programa, o aprovechar cualquier servicio especial disponible. Además tendrá derecho a ser partícipe de los recursos del aula, llegando incluso a seleccionar el tipo de actividades a desarrollar.

Para tener un mejor manejo de este modelo Renzulli propone cinco criterios a seguir:

1º Deben ser incluidos niños que con anterioridad hayan sido seleccionados con instrumentos psicométricos tradicionales, para que formen parte de una preevaluación.

2º Se deberá capacitar a los profesores para que sean ellos quienes incluyan a los alumnos que cuentan con posibilidades de ser considerados como poseedores de una inteligencia superior.

3º Se incluyen patrones alternativos de identificación en la que se incluyen las recomendaciones de los padres, la identificación de los compañeros, las autodenominaciones, la evaluación de productos, y algunos otros aspectos que pueden ser útiles al comité de selección.

4º Para que ningún niño sea pasado por alto se utilizan las llamadas "nominaciones especiales", sobre todo como un sistema de seguridad que ayude a detectar a los niños que fueron nominados por sus profesores al año anterior pero que no llegaron a cubrir todos los requisitos, o aquellos que mostraron un bajo nivel de aprovechamiento pero que poseen características propias de los niños con inteligencia superior.

5º Se informa a los padres sobre el procedimiento de selección, así como del tipo de actividades que se seguirán a los largo del ciclo escolar. Se advierte sobre las características del programa o sobre la aceptación o no aceptación de un niño en el proceso de selección.

RECOMENDACIONES Y PROBLEMAS COMUNES EN EL PROCESO DE IDENTIFICACIÓN.

Un número cada vez mayor de especialistas está de acuerdo en que la combinación de métodos de identificación es la mejor opción para llevar a cabo un proceso de selección. También están de acuerdo en que al niño hay que darle varias oportunidades para que sea capaz de demostrar sus habilidades intelectuales y creativas. Más que considerar los puntajes altos de los instrumentos aplicados se deberán considerar el tipo y calidad de ejecución que se está llevando a cabo. Se establece también que en ocasiones las anécdotas que los padres cuentan de sus hijos pueden ser tan valiosas como los cuestionarios o los inventarios.

Finalmente, los procedimientos convencionales de selección de los niños con inteligencia superior se muestran insuficientes para cierto tipo de poblaciones, en especial en aquellas en que los niños presentan algún impedimento específico, particularmente físico, sensorial o motor.

En estos casos, y según el tipo de problema que puede presentar (ceguera, sordera, parálisis cerebral, etc.) se refuerzan las áreas deficientes, olvidando que también cuentan con capacidades cognitivas superiores. Esto puede ocasionarles una falta de rendimiento e impedirles un desarrollo de habilidades propias de los niños con inteligencia superior.

A pesar de que la identificación de los niños que presentan algún déficit presenta dificultades; su inteligencia puede ser evaluada a través de el análisis de su memoria, su capacidad superior de razonamiento, sus destrezas excepcionales en la resolución de problemas, en su impulso para conocer y comprender, así como por su gran curiosidad manifiesta. Si su

LA IDENTIFICACIÓN TEMPRANA DEL NIÑO CON INTELIGENCIA SUPERIOR.

Anteriormente se tenía la idea de que el nivel de inteligencia podía ser detectado hasta que el niño tuviera tres años de edad, ya que se consideraba poseedor de inteligencia superior a todo aquel niño que presentara habilidades potenciales o demostradas a partir del nivel preescolar, primaria o secundaria. Hoy se sabe que un bebé puede mostrar características que pueden llevar a suponer que cuenta con un potencial especial, que podría permitir su clasificación como niño con inteligencia superior, principalmente debido a la retención y riqueza de la sensibilidad sensorial que presenta, la habilidad para responder a estímulos, así como la riqueza en su expresividad facial. Ponjaert, cree que puede ya hablarse de una inteligencia superior en el caso de un niño de 13 meses, si, según la teoría de Piaget, dice, 18 meses es la edad de transición entre el estadio sensoriomotor y el estadio de pensamiento preoperacional, para un niño con inteligencia superior esta edad puede reducirse a 13. Igualmente, la edad de 7 años en la que se realiza el paso del pensamiento preoperatorio al pensamiento operatorio, debería reducirse a los 5 años si quiere admitirse que un niño tiene inteligencia superior⁵⁰.

Los métodos de evaluación e identificación son un tanto limitados para los niños muy pequeños, y en muchos casos se considera de vital importancia la relación que se establece entre los padres y el niño desde los primeros días de vida. Si no se diera un estado de optimización adecuado entre los niveles iniciales de comportamiento y el enriquecimiento de su

⁵⁰ CORIAT, Aaron. Los Niños Superdotados. Herder. Barcelona. 1990. pp: 91,92.

entorno, el niño no mostraría avances notables, de tal forma que sería difícil pensar que un niño pequeño aprenderá a tocar un instrumento musical a los tres años si no se pone a su alcance los mejores medios, o que el niño empezará a leer a los tres o cuatro años, si nadie se interesa por él o no tiene acceso al material adecuado. Así Lewis y Michalson afirman que "...la identificación de la inteligencia superior (a cualquier edad) requiere una comprensión de las características del niño y de los factores ambientales"⁵¹.

Debe quedar claro que a pesar del entorno favorable, las características propias del niño deben ser las adecuadas y sobresalir por sí mismas, sin presión ni precipitación alguna. Aparecen de manera espontánea, producto del potencial propio con el que cuenta el niño. En este punto es necesario hacer la distinción entre la actuación y el potencial. La primera es el resultado obtenido en un examen o en un test y depende mucho del aprendizaje, de las experiencias, de los intereses y de la motivación del sujeto; la otra, la potencialidad, se refiere a lo que el individuo podría lograr, al nivel de éxito que podría alcanzar si se le da la oportunidad y los medios de acceder a este nivel de éxito. De hecho constituye las virtualidades que encierra al sujeto y que tal vez todavía no ha obtenido la posibilidad de manifestar.

La mayoría de los estudiosos coinciden en el hecho de que mientras más tempranamente se lleve a cabo la identificación, se tendrán mayores oportunidades de desarrollar sus habilidades.

En este sentido los padres pueden ser de gran ayuda en la identificación, informando a los especialistas sobre el desarrollo del niño, ya que ellos pueden observar con toda tranquilidad a sus hijos en sus

⁵¹ LÓPEZ Carrasco. Op Cit. pp: 73.

actividades cotidianas y bajo una variedad de condiciones. Puede pedírseles que cuenten ejemplos concretos de comportamientos que les hayan convencido de la precocidad de su hijo, como pueden ser la buena capacidad de concentración en tareas de interés para el niño, su buena memoria, su capacidad de observación y un uso avanzado del lenguaje.

Lo anterior indica que es importante identificar tempranamente al niño con inteligencia superior, ya que su potencial puede ser bloqueado en medios desfavorecidos; por lo que la identificación temprana en este caso tendría dos objetivos principales:

1. Situar a los niños en un entorno educativo donde se sientan apoyados.
2. Proporcionar a los padres ayuda, guía y comprensión.

CAPÍTULO 4.**ALTERNATIVAS PARA
EDUCACIÓN DEL NIÑO CON
INTELIGENCIA SUPERIOR.****ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

Actualmente existen diversas propuestas para brindar atención a los niños con inteligencia superior. Pero debe de quedar claro que no existe un sólo programa que beneficie a todos estos niños, por lo que generalmente se toman como base una serie de procedimientos que se combinan e integran al programa que se adapte a cada situación. Por lo tanto, en éste capítulo se intenta ofrecer una guía a quienes estén interesados en elaborar su propio programa, aunque sólo se haga una breve referencia sobre algunos de los modelos clásicos que tienen amplia aceptación. Recuérdese que el mejor programa es el que responde a las necesidades específicas de los alumnos y a los objetivos educativos que se persiguen. En este sentido no se debe olvidar que al elaborar el programa para niños con inteligencia superior se deben tomar en cuenta además de las necesidades, habilidades y potencialidades de los alumnos, aspectos sociales educativos y técnicos, que influyen sin lugar a dudas en la aplicación de dicho programa.

Por tal motivo, en el presente capítulo se describirán y comentarán, en primer lugar, los criterios sociales, educativos y técnicos que es necesario tomar en cuenta para la elaboración del programa educativo destinado a los

niños con inteligencia superior. En un segundo momento se describirán y analizarán algunas de las ventajas y desventajas de las principales estrategias educativas que se han creado y utilizado para educar a los niños con inteligencia superior. Por último se comentarán una serie de aspectos que servirán de orientación a padres maestros y directivos escolares para que puedan entender y atender mejor a su hijo o alumno con inteligencia superior.

CRITERIOS SOCIALES, EDUCATIVOS Y TÉCNICOS.

Desde la perspectiva social de la educación, se entiende que educar es desarrollar al máximo las posibilidades y aptitudes de un sujeto para su aprovechamiento e integración social⁵². Esto implica que las diferencias entre el potencial de los alumnos deben ser contempladas en los procesos educativos. Esperar un rendimiento idéntico en todo el grupo es una posición contraria al principio educativo antes comentado. De hecho, se puede decir que cualquier sujeto recibe una buena educación si ésta le permite desarrollar al máximo sus características individuales. Por consiguiente, la intervención educativa con niños con inteligencia superior debe ser, forzosamente desigual e individualizada, es decir, cualitativamente diferente de las del programa de la escuela común. Hablar de diferencias cualitativas significa que se contemple aquello que distingue a estos niños; sus necesidades, estilos de aprendizaje y conocimientos, motivación, etc. La Oficina de Educación de Sobredotados y Talentosos define a la educación o servicios diferenciados como los procesos de instrucción que se integran al programa escolar y que se adaptan a los distintos niveles de aprendizaje individual de los niños con inteligencia superior entre los que se encuentran:

- a) Modificación del currículo a fin de lograr un alto nivel de conceptos cognoscitivos y afectivos, así como procesos más complejos de los que normalmente se programan para la escuela común.
- b) Estrategias educativas adecuadas a los estilos de aprendizaje que son exclusivos de los niños con inteligencia superior.

⁵² GENOVARD Roselló, Cándido. El Límite Superior. Pirámide. Madrid 1990. pp. 120.

c) Flexibilidad administrativa para la instrucción, tanto dentro como fuera de la escuela: clases especiales, seminarios, recursos didácticos, estudio independiente, servicio social, asesorías, investigación de campo, etc.⁵³

Virgil Ward⁵⁴ define la educación diferenciada mediante una serie de propuestas que toman en cuenta las características superiores y los posibles papeles sociales que ocuparán debido a su inteligencia superior. Algunas de ellas son:

Que se diseñe un programa fuera de lo común, que se dirijan las experiencias de aprendizaje a la educación cívica, social y personal del niño con inteligencia superior, que se de preferencia a las actividades intelectuales, que se diseñen a conciencia experiencias educativas amplias, profundas e intensas, que se centre la instrucción en el significado de los hechos y principios; y en el desarrollo de los medios de comunicación humana, que se apliquen métodos científicos en su educación y se busque la adaptación personal, social y del carácter de los niños con inteligencia superior, etc.

Pero antes de elaborar el currículo también hay que tomar en consideración diversos elementos o componentes propiamente educativos como: las ideas del profesor, de la escuela, y de la comunidad en relación con el propósito de ofrecer educación especial a los niños con inteligencia superior, las características del niño, el interés que muestran los padres, el estilo de enseñanza, las cualidades y las preferencias del profesor, y las instalaciones de la escuela.

⁵³ SILVA Ortiz, Ma. Teresa. El niño sobredotado. Edamex. México. Segunda edición. pp. 124.

⁵⁴ Ibidem. pp. 125

Si se desea incluir nuevas áreas de trabajo, fomentar el desarrollo de habilidades especiales, incrementar métodos creativos de aprendizaje y de autodescubrimiento, cambiar el ambiente de aprendizaje, incluir material que ayude a investigar problemas reales a un nivel avanzado, etc.

Aspectos técnicos más específicos del contexto educativo serían la formación del maestro , instrumentación o material de trabajo y los elementos curriculares.

Por lo que respecta al perfil del maestro, Genovard⁵⁵ define de manera muy completa las características de este profesional. De forma breve, podemos comentar que su rasgo principal es una formación en lo referente a las características de estos niños, tanto intelectuales como socioemocionales, y también en aquellos aspectos relacionados con la individualización de los aprendizajes. Contrariamente a lo que se cree, el maestro de niños con inteligencia superior no forzosamente debe tener una inteligencia superior. A pesar de que en ciertas circunstancias el niño puede saber más que él en un determinado tema, esto no condiciona sus funciones docentes y orientadoras. Así, es mucho más importante que sepa orientar el trabajo del niño, que le facilite la adquisición de estrategias de búsqueda de información, que le plantee interrogantes y que equilibre sus relaciones sociales y emocionales. La experiencia y madurez del maestro son elementos suficientes para ejercer su función con estos niños, siempre y cuando tenga la formación adecuada en los aspectos teóricos.

En lo que se refiere al material de trabajo, hay que resaltar que el niño con inteligencia superior es especialmente hábil en la utilización de instrumentos; por lo que su utilización será siempre beneficiosa

⁵⁵ Op. Cit. pp. 123

didácticamente y también en el rendimiento del sujeto. Muy relacionado con la utilización de instrumentos está el estilo de trabajo. En este sentido, es preferible aportar una autonomía a los niños con inteligencia superior, pues sus posibilidades de procesamiento suelen funcionar mejor con márgenes de libertad.

Finalmente, los aspectos curriculares resultan más importantes. El trabajo sobre el curriculum de estos niños debe contemplar ampliaciones verticales y horizontales de aprendizaje.

La ampliación horizontal, es decir, la dirigida al establecimiento de relaciones y conexiones entre contenidos, suele ser la más apropiada para el trabajo con estos niños. La ampliación vertical implica que se puede aumentar el número de contenidos respecto al curriculum ordinario, aunque de forma moderada y siempre en función del tipo de relaciones que se pretenda establecer entre los mismos.⁵⁶

⁵⁶ Ibidem. pp. 124.

ALTERNATIVAS EDUCATIVAS PARA LOS NIÑOS CON INTELIGENCIA SUPERIOR.

Las estrategias de enseñanza para los niños con inteligencia superior pueden agruparse de acuerdo a las habilidades que presenten, de la siguiente manera:

1. Clases homogéneas de tiempo completo:

- a) *Escuelas especiales para niños con inteligencia superior*⁵⁷. Aquí, el alumno es retirado de la escuela regular y se le ubica en una institución especializada que se dedique a atender exclusivamente a estos alumnos. Funciona de un modo universitario con flexibilidad de horarios y una amplia variedad de disciplinas, buena parte de la responsabilidad del desarrollo de los programas está en manos de los propios niños, la vida en el aula es liberal y prevalece una atmósfera de taller. A los grupos que tienen intereses especiales se les da el estímulo necesario, ya sea en pintura, danza, lenguas, música, etc. En estas escuelas también existen oportunidades para la investigación. Las ventajas que proporcionan son el número limitado de la clase, la oportunidad de relacionarse con otros niños también superiores al promedio y la disponibilidad de muchos especialistas que actúan como auxiliares. Sin embargo tiene la desventaja de aislar a los niños con inteligencia superior, situación que no favorece su integración en un mundo (que aunque no los comprenda) en el que

⁵⁷ En México hubo un intento de abrir una escuela de este tipo en el estado de Puebla, pero no pudo sostenerse

tienen que vivir. En efecto, la generación de grupos especiales es una forma de crear *diferencias sociales* entre escuelas, grupos y niños. De alguna manera, esta estrategia tiende a acentuar la diferenciación entre los factores intelectuales y sociales. A parte de estas razones, resulta completamente incompatible con una política educativa basada en la integración. En cualquier caso se trata de una estrategia eficaz, pero condicionada por criterios éticos y sociales.

- b) *Escuela dentro de la escuela.* Se forman grupos de niños sobredotados que reciben atención especial dentro de la escuela "normal". Esto permite que los niños mantengan el contacto con sus compañeros de la clase normal. Los niños se reúnen para estudiar los temas que dependen de la capacidad intelectual, pero a menudo permanecen con el resto de los niños de su edad en educación física, música y pintura. Se cuida que predomine una atmósfera libre, que el planeamiento lo hagan los alumnos, que se estimule la capacidad de interpretar hechos y que se desarrolle la capacidad de razonar más bien que la de memorizar las lecciones.

2. Clases heterogéneas de tiempo completo. Aquí el alumno participa permanentemente acompañado de alumnos regulares.

- a) *Grados combinados dentro de una clase regular.* El programa abarca actividades de diversos grados académicos, generalmente más avanzados.
- b) *Agrupación de equipos de estudiantes altamente capacitados con estudiantes regulares.* Los niños son agrupados no separados del grupo regular.

3. Grupos temporales o de medio tiempo. La enseñanza es solo parcial, sin que se lleve a cabo una modificación de la programación general del grupo o de la escuela.

- a) *Clases especiales.* Los alumnos asisten diariamente o durante tres días a la semana a recibir clases especiales completamente ajenas a su formación regular.
- b) *Clubes de actividades.* Se reúne a un grupo de niños que destacan por sus habilidades dentro de la escuela y se les proporciona un programa de enseñanza que abarque diferentes áreas del conocimiento así como del desarrollo artístico.
- c) *Programas honoríficos.* A todos aquellos niños que destacan por su excelente aprovechamiento escolar se les premia enviándolos a formar parte de un programa especializado que los ayude a mejorar sus habilidades, con la intención de dirigirlos adecuadamente hacia un mejor desempeño en las áreas del interés personal.

4. El estudio personal. El niño con inteligencia superior aprende por sí mismo, investigando. Solo es eficaz para algunos niños y únicamente en ciertas disciplinas; debido a que el niño necesita ser dirigido para que el aprendizaje no se degenere y se convierta solo en un juego, además de que el niño que aprende solo no obtiene las gratificaciones que se dan cuando hay un contacto interpersonal que lo ayuda a mantener su motivación, sobre todo cuando se trata de creatividad, resolución de problemas o expresión literaria.

5. Enseñanza individualizada.

- a) *El curso por correspondencia.* En muchos puntos es parecido al estudio personal. Una de sus ventajas es el ritmo individualizado de estudio y la posibilidad de profundizar personalmente cada tema de estudio por medio de una bibliografía apropiada. Sus inconvenientes son la teoriedad, la falta de demostraciones y de clarificaciones y el tiempo relativamente largo entre el ejercicio y su corrección, que pueden producir frustración y hastío.
- b) *Tutor.* El tutor enseña según un programa determinado y de una forma sistemática adaptada al ritmo de adquisición del niño, en donde los dos estudian y aprenden, intercambiando ideas. Tiene la ventaja de que el apoyo al alumno es personalizado y continuo y es aún más enriquecedora cuando ambos planean y realizan un proyecto.

6. **Enriquecimiento.** Se define como "una oferta de experiencias nuevas de aprendizaje cuyo objetivo es permitir un mejor desarrollo de los procesos de pensamiento, habilidades, capacidad intelectual y de creatividad"⁵⁸. "Tiene que ver con cualquier experiencia de aprendizaje que reemplace, sustituya o amplíe la instrucción o contenido de un curso escolar, materia o programa regular"⁵⁹.

El enriquecimiento ayuda a proporcionar mayores conocimientos sin que ello signifique un aumento en el número de ejercicios en las materias regulares. Así pues, dar divisiones largas al niño con inteligencia superior

⁵⁸ GALLAGHER, James. El Alumno Excepcionalmente Dotado. Librería del Colegio. Buenos Aires. 1970 pp. 29.

⁵⁹ LÓPEZ Carrasco. Estudio, Mito y Realidad del Niño Sobredotado. Lupus Inquisitor. México 1994. pp. 91.

que ya ha terminado las asignadas a la clase es un exceso de trabajo, mientras que aprender un nuevo método de probar el resultado de una división larga sería un enriquecimiento.

El enriquecimiento proporciona mejores oportunidades y una mejor orientación; se desarrolla en horario escolar normal aunque también puede aplicarse en horario extraescolar, como visitas guiadas a museos, galerías, exposiciones, etc. o cualquier otra situación que implique tener una vivencia diferente a la de la escuela.

Para Cohn y Cols⁶⁰, dentro del proceso de enseñanza de los niños con inteligencia superior se cuenta actualmente con tres modelos de enriquecimiento: La Resolución Creativa de Problemas, el cual propone que se le proporcionen al maestro los medios para estimular a los estudiantes, fomentando el desarrollo de estrategias de resolución de problemas prácticos. Estructura del Intelecto, el cual se basa en el modelo tridimensional que propuso Guilford en 1956, el cual promueve la posibilidad de modificar el curriculum en el salón de clases. La Triada del Enriquecimiento, este modelo desarrollado por Renzulli ayuda a los estudiantes a trabajar según sus propios intereses, involucrándolos en problemas reales, ayudándolos a adquirir habilidades para resolver dichos problemas, con el propósito de que al final desarrollen un producto. También se busca que el alumno progrese en el desarrollo de intereses nuevos, así como en sus habilidades de investigación; además que mejoren la calidad de sus productos finales y que vean aumentada su independencia.

⁶⁰ COHN y Cols. Educación de Niños y Adultos Excepcionales. Piedras Santa. Guatemala. 1989 pp. 91-94.

Para Silva⁶¹, la triada del enriquecimiento hace que los niños tomen conciencia del proceso de aprendizaje elaborando productos a través de tres actividades de aprendizaje. Las primeras tienen que ver con una exploración general, en donde se planifican experiencias para que el estudiante explore área de interés general. Se fomenta la información histórica, los experimentos científicos y las actividades artísticas. Las segundas promueven el desarrollo de habilidades de pensamiento así como los procesos emocionales y las terceras, las cuales para su desarrollo necesitan que el alumno cuente con una *habilidad arriba del promedio*, una alta creatividad y un alto compromiso con la tarea. Con estas tres actividades se busca que el alumno aproveche información de fuentes naturales orientando sus investigaciones hacia productos tangibles o hechos concretos y que no desarrolle únicamente ejercicios teóricos.

El enriquecimiento es la estrategia más efectiva de las citadas hasta aquí, pues contempla los aspectos de desarrollo personal del niño, en todos los ámbitos, además de que el trabajo se realiza en el contexto escolar ordinario. Sin embargo es la estrategia más costosa, pues requiere de una infraestructura muy elaborada, una formación superior por parte de los maestros y un trabajo curricular mucho más extenso que el habitual.

7. Aceleración. Se define como el ajuste del tiempo de estudio para adaptarlo a las capacidades individuales de los alumnos; es decir, la aceleración es un programa escolar modificado, de tal manera que el niño concluya su escolaridad en menos tiempo del usual o del correspondiente a su edad; se propicia un avance importante tanto en

⁶¹ SILVA. Op. Cit. pp. 125-126.

el ritmo como en el nivel de instrucción. En la aceleración, el niño puede ser colocado en diversos niveles escolares y muchas veces llega a aprobar dos grados académicos durante un sólo año escolar. La aceleración puede ser de diversas formas de acuerdo con la edad, nivel o capacidad específica de los niños como:

- a) *El ingreso temprano a preescolar o primaria.* Se practica con niños que a los 4 años demuestran aptitudes intelectuales y sociales suficientemente elevadas para realizar actividades de estudio estructuradas. Parece que los efectos de la admisión precoz no resultan negativos en los niños que ya han aprendido a leer, escribir y realizar cálculos sencillos con sus padres o personas a su alrededor. Vernon dice que la admisión precoz funciona mejor cuando se aplica a niños que también presentan alguna superioridad en el plano físico y social, ya que en estos casos no se produce ningún trastorno de orden psicológico. Una de las principales dificultades de este método consiste en poder detectar, por medios objetivos, a los individuos aptos para esta promoción.
- b) *El salto de grado.* En este caso también se modifica el nivel de estudios y aunque no se ha demostrado que provoque algún tipo de trastorno, padres y maestros temen que el alumno se adapte socialmente mal, o el riesgo que corre de pasar sin adquirir conocimientos básicos importantes. Si se elige este método se recomienda realizarlo en los puntos de transición apropiados, entre la primaria y la secundaria, entre la secundaria y la preparatoria, etc.
- c) *Programas concentrados.* El elemento original de este método es la manipulación de la variable "tiempo" sin omitir nada del programa de estudio básico. Pueden practicarse dos métodos. El primero consiste en

formar clases homogéneas de niños con inteligencia superior en las que se enseñaría la totalidad de las materias en 2 años en lugar de 3 por ejemplo. El único inconveniente parece ser la aceleración simultánea de todas las materias, lo que supone para el alumno tener conocimientos de todas las materias escolares. Esta fórmula sólo es buena por consiguiente para aquellos que demuestren una excelencia académica general. El segundo se funda en la reducción del número de los años de estudios, por medio de la eliminación de las materias facultativas (deporte, música, etc.), por la adquisición de puntos y la superación de exámenes antes de tiempo, saltándose clases en algunas materias y en otras no, por medio de cursos de verano o con la combinación de todos estos procedimientos.

- d) *La entrada temprana a cursos preuniversitarios* donde los jóvenes siguen cursos acelerados y obtienen créditos y diplomas universitarios; y/o entrar al programa concurrente de grado múltiple donde un alumno de licenciatura puede cursar al mismo tiempo otra carrera o una maestría. Esta estrategia es realizable mientras se trata de lenguas o ciencias exactas, en las que es posible medir el nivel de los individuos; pero lo es mucho menos cuando se trata de arte y de ciencias sociales, donde la evaluación del nivel presenta serias dificultades. Entonces resulta más apropiado el enriquecimiento.

8. Ampliación del currículum.

Los objetivos básicos del desarrollo curricular se centran en el fomento del desarrollo de las habilidades para pensar. Se busca por medio de este proceso incrementar el aprendizaje, ayudando a los niños a usar la información que reciben de manera adecuada, aprendiendo a tomar decisiones y a enfrentarse a la resolución de problemas, fomenta además el

desarrollo del área afectiva y rechaza las posturas rígidas y memorísticas del proceso enseñanza-aprendizaje. Para ampliar el currículum Wallace sugiere considerar 3 niveles que ayudarán a prepara mejor los proyectos educativos: 1. evaluar la composición general del niño, su nivel de desarrollo, el manejo de técnicas y conceptos así como la amplitud y profundidad de sus intereses. 2. analizar fines, objetivos, aptitudes y técnicas a utilizar. 3. investigar los recursos disponibles, revisar la bibliografía, considerar los materiales que se producen al igual que las guías para visitar museos, galerías y exposiciones.

Como se mencionó al principio todavía no podemos hablar de un sólo plan que sea apropiado para la educación de todos los niños con inteligencia superior. Cada uno tiene sus propias necesidades, por lo tanto hay que buscar cuál sería la alternativa más adecuada y viable.

La decisión que se tome para organizar la educación de estos niños así como las técnicas de enseñanza y materiales que se deban emplear dependerán en gran parte de los patrones de desarrollo de cada estudiante en particular y de lo que el sistema escolar les pueda ofrecer. Será necesario entonces evaluar al niño con inteligencia superior en términos de sus habilidades, intereses, hábitos, ambiente del hogar y valores comunitarios con el fin de elaborar su programa educativo tomando como base dicha evaluación en lugar de estructurar primero el currículum y después colocar a todos los niños con inteligencia superior dentro de él.

Según Gallagher⁶², antes de hacer adaptaciones y ajustes se debe tomar en consideración lo siguiente:

⁶² GALLAGHER. Op. Cit, pp. 129.

- a) Cuando los patrones de crecimiento del niño en las áreas física, social, mental y educativa están más desarrolladas que su edad cronológica, se *deberá considerar la aceleración como alternativa.*
- b) Cuando las áreas física, social y emocional se han estado desarrollando a la par de su edad cronológica, pero su rendimiento académico es más avanzado, entonces se puede considerar un curso especial.
- c) Cuando la escuela es muy pequeña y no puede ofrecer clases especiales porque no cuenta con el suficiente número de estudiantes con inteligencia superior, entonces se puede pensar en ofrecer actividades de enriquecimiento, asesorías o maestros especiales que atiendan al niño con inteligencia superior dentro del grupo común.
- d) Cuando en el salón predominan alumnos que tienen un nivel intelectual sobresaliente, pero sólo se cuenta con las unidades del programa común, quizá sólo baste enriquecer las actividades.
- e) Si el niño con inteligencia superior está rindiendo por debajo de su capacidad, entonces será necesario darle atención a los problemas sociales y emocionales que presente, así como fortalecer aquellas áreas en las que muestre deficiencias. En estos casos es más útil que el niño reciba una constante orientación escolar y apoyo de los padres, o quizá hasta instrucción correctiva.
- f) Cuando hay discrepancias internas en su crecimiento muy marcadas, entonces se recomienda utilizar asesorías o métodos de enseñanza personalizada, en especial si se ha visto que el niño tiene dificultades para adaptarse a las situaciones educativas existentes.
- g) Cuando se ha pensado utilizar el enriquecimiento del currículo común, entonces se necesitará un coordinador que vigile la coherencia y

secuencia de esta alternativa en el programa y en los distintos grados. En realidad no se puede esperar que el maestro del grupo común enriquezca por sí mismo el programa, necesita de la ayuda de un especialista o asesor.

En realidad, las alternativas para atender al niño con inteligencia superior son variadas y pueden resumirse de la siguiente forma:

Enriquecimiento en el salón de clase

Clases especiales de tiempo parcial

Clases especiales de tiempo completo

Realización de clases de forma independiente a la de la escuela normal

Contratación de profesores hora- clase

Tutores

Centros de recursos educativos

Escuelas especiales

Ingreso temprano a la escuela

Progreso continuado

Escuelas sin grados

Aceleración moderada

Aceleración radical.

Cursos de verano.

*ASPECTOS QUE DEBEN TOMARSE EN CUENTA EN LA EDUCACIÓN DEL
NIÑO CON INTELIGENCIA SUPERIOR.*

A LOS PADRES.

La función del padre de familia como orientador y educador es bastante amplia; en este sentido, antes de que el niño entre a la escuela, el padre tendrá que aprender a establecer una serie de estándares de confianza, honestidad y apertura; se encargará de promover una interacción más estrecha con el niño dentro del plano verbal, intelectual, social y emocional, tratando de contestar a sus preguntas con términos que sean fácilmente entendibles, pero ayudándolo también a usar un lenguaje más expresivo. Es importante que en este nivel los padres ayuden a sus hijos a disfrutar de cualquier vivencia de aprendizaje, acompañado de las variadas situaciones culturales y recreativas.

Durante la vida escolar de su hijo , los padres tendrán que aprender a adaptar en casa algunas de las actividades usadas por los profesores. Al mismo tiempo, tendrán que llevar a cabo juegos cada vez más complicados, permitiendo así que los niños tomen su tiempo para pensar libremente, fomentando la exploración y la creatividad. El padre deberá estar consciente de que el niño con inteligencia superior requiere contar con tiempo para disfrutar de su propia soledad, así como ciertos periodos de inactividad y descanso. En muchas ocasiones va a ser frecuente que el niño tienda a soñar despierto, lo cual debe ser permitido, al igual que la oportunidad de cometer errores, sin que por ello se le esté amonestando o corrigiendo constantemente.

Para que los padres puedan motivar a su hijo se requiere crear un ambiente rico en casa. Los padres deben ser los primeros en animar al niño al ensayo y error, al establecimiento de metas, a generar ideas nuevas, a reconocer sus fuerzas y debilidades, a reconocer una crítica constructiva, a reconocer sus logros y sus errores, a ser independiente, a ser entusiasta.

Para fortalecer su proceso de aprendizaje pueden ayudarle a conseguir bibliografía adicional, equipo de laboratorio, hacer uso de los recursos de la comunidad, planearle visitas a bibliotecas, museos y galerías, dedicar tiempo para leer junto con él, llevar a cabo acciones para que el niño aplique lo que ha aprendido y animarle a participar en acciones del exterior.

Es importante que los padres le proporcionen un espacio personal a su hijo; normalmente su propio cuarto es lo ideal, tratando de acomodarlo de tal forma que lo invite al trabajo reflexivo y creativo así como al descanso.

Eleanor Hall⁶³ elaboró un inventario con la finalidad de que el padre del niño con inteligencia superior se cuestione sobre la manera en la que orienta a su hijo, todo esto con la idea de que el niño con inteligencia superior cuente con un padre y una madre caracterizados por sus cualidades que van más allá de lo convencional. Ir más allá significa que los padres están interesados en ayudar a su hijo y están dispuestos a reflexionar sobre las prácticas educativas que mantienen en casa principalmente. En seguida se presentan los diez reactivos del inventario, acompañados de breves comentarios.

1.- ¿Responde a las preguntas de su hijo con paciencia y buen humor?

⁶³ LÓPEZ Carrasco. Op. Cit. pp. 114-116

En este sentido es importante señalar la aceptación incondicional como un elemento básico para el óptimo crecimiento emocional del niño. El olvidar que todavía es un niño, lleno de carencias y limitaciones, puede llevar a un trato muy difícil en el que la incomprensión y el hostigamiento pueden darse frecuentemente.

2.- ¿Fomenta el desarrollo de sus habilidades básicas, sociales e intelectuales?

En este sentido, los padres son los primeros modelos a seguir. El hogar es el lugar en donde el deporte, los libros y la armonía, son elementos cotidianos que formarán hábitos y valores positivos difíciles de erradicar.

3.- ¿Evita comparar al niño con sus hermanos o compañeros?

El querer amonestar a un niño a través de comparaciones, aparte de ser humillante, lesiona considerablemente la autoestima, sin que se obtenga resultado positivo alguno.

4.- ¿Establece una disciplina firme y consistente que no es demasiado dura ni permisiva?

La mayoría de los especialistas están de acuerdo en que los mejores resultados disciplinarios se obtienen exhibiendo un enfoque democrático más que coercitivo o de "dejar hacer". De ninguna manera implica el no sancionar al niño cuando sea necesario, o el ser demasiado duro haciendo uso de la fuerza física.

5.- ¿Le evita los logros intelectuales estresantes?

Muchos padres hacen sentir a sus hijos que es su "obligación" el obtener excelentes calificaciones. El día que no lo consiguen, los niños se llenan de una tremenda ansiedad ante la reprimenda que recibirán. El niño

prácticamente se ve obligado a satisfacer la vanidad de los adultos, quienes toman los logros ajenos como propios.

6.- ¿Participa en alguna de las actividades de su hijo?

En los últimos años, el fenómeno de la desintegración familiar ha creado un ambiente en el que cada uno de sus miembros actúa de manera aislada. Los padres piensan de manera errónea que la escuela es el lugar en el que se debe mantener "ocupado" a su hijo. Por lo general, y debido a sus múltiples actividades, el padre evita mantener un contacto directo, tanto en las actividades recreativas como escolares de sus hijos. La mayoría de las veces se debe a que simplemente no sabe como hacerlo.

7.- ¿Anima a su hijo a que decida sus propios planes o a que sea él mismo quien tome algunas decisiones?

El desarrollo de la responsabilidad, así como la toma de decisiones, casi por lo general se restringe a los padres en los hogares en los que la confianza no existe; ésto puede ser la resultante de la falta de confianza en sí mismo que tanto la madre como el padre pudieran tener.

8.- ¿Le permite ser independiente, al mismo tiempo que le incrementa sus responsabilidades?

Un elemento básico dentro del desarrollo de la salud mental del niño es el llegar a confiar en el desenvolvimiento de su propia individualidad, sin necesidad de presiones inadecuadas. Esto de ninguna manera se refiere a un "dejar hacer", ya que se tiene que fomentar un sentido de responsabilidad y autodirección a través de una orientación adecuada por parte de los adultos que lo rodean. Esto tiene que ser congruente con la realidad en la que vive el niño, ya que si los modelos paternos no lo son con la forma en que quiere educarlo, entrará en una confusión terrible. Un ejemplo típico se da cuando

el padre le dice a su hijo que no diga mentiras, en tanto que él mismo llega a mentir delante del niño.

9.- ¿Le ha enseñado a organiza su tiempo, tanto en el hogar como en la escuela?

La administración del tiempo libre es algo que se aprende. Lo único que el adulto debe hacer es enseñar la manera más idónea para que se aproveche.

10.- ¿Resiste el impulso de exhibir a su hijo ante parientes o amigos?

El padre que se empeña en mostrar las "grandes cualidades de su hijo" frente a los demás, no sólo avergüenza al niño sino que además demuestra la enorme necesidad que tiene de ser halagado y admirado, obviamente por algo que no le corresponde. En el sentido opuesto están los padres que no reconocen los logros del niño, que no dejan que éste se desarrolle por temor o por envidia de que su hijo sea mejor que sus padres.

Con los puntos anteriormente señalados queda claro que la participación de los padres es sumamente importante dentro del proceso orientador de los niños con inteligencia superior. De esta manera, el clima familiar permitirá un mayor reforzamiento de las actividades escolares, asociada a la colaboración de profesores, directivos y orientadores educativos.

A LOS PROFESORES.

A menudo se pregunta si los niños con inteligencia superior ¿necesitan maestros excepcionalmente aptos? Esta pregunta tendría una respuesta afirmativa si por maestros excepcionales entendemos que "son

aquellos que piensan a medida que hablan, en vez de recordar; que hablan desde lo que han aprendido y no desde lo que se les ha enseñado; que discuten con un reconocimiento claro y sensible de la posición desde la que discuten; personas que no sólo sacuden las convicciones sino también los razonamientos”⁶⁴.

No es fácil comprender y atender al niño con inteligencia superior; los profesores que quieran o necesiten tratar con este tipo de estudiantes tendrán que trabajar mucho para poder encontrar las mejores alternativas educativas dentro de su salón de clase.

Siempre hay que ver al niño con inteligencia superior como un niño en desarrollo. Su patrón especial de aprendizaje es un extra, no el principal objetivo educativo.

Es un grave error suponer que el niño con inteligencia superior puede autoeducarse o disponer de su tiempo escolar para que ayude a los más lentos con el fin de tenerlo ocupado. Si bien no es fácil ofrecerle actividades diferenciadas, el pedagogo debe asignarle trabajo que responda a sus necesidades e intereses particulares además de darle la oportunidad de participar en algunos eventos con sus compañeros.

Aunque el profesor trate de ayudar a cada niño con base en sus habilidades, muchas veces se le dificulta motivar al niño con inteligencia superior que se ha convertido en una molestia, en especial si este es muy inmaduro socialmente o tiene algún problema de aprendizaje. En estos casos, el pedagogo deberá intervenir directamente para ayudarlo a salir adelante.

⁶⁴ WALLACE, Belle. La Educación de los Niños más Capaces. Aprendizaje Visor. Madrid.

El profesor debe procurar el desarrollo integral del niño y ayudarlo a buscar aquellos conocimientos o formas de pensamiento que quizá no pueda encontrar por sí mismo. No hay que sacrificar un área por otra ni concentrarse únicamente en una cualidad determinada; se debe ayudar al niño a encontrar aquellas áreas que no ha contemplado todavía y que le servirían de complemento.

Hay que tener cuidado de no asignarle trabajos de memorización sin razonamiento, ya que este tipo de actividades repetitivas no está en armonía con la forma aguda en que trabaja su mente. Estos niños son capaces de recordar muchas cosas con precisión, pero ellos asimilan y memorizan a su manera el material que consideran necesario.

El pensamiento divergente que generalmente presenta el niño con inteligencia superior casi nunca es bien visto en la escuela, pues los profesores con frecuencia se sienten amenazados debido a que estos niños son capaces de captar aspectos y de encontrar alternativas para resolver problemas que escapan de la perspectiva de la mayoría de la gente, además de ser conscientes de lo que está allí pero también de lo que falta, que es lo que los hace originales. En contraste, la escuela le pide al alumno que piense de manera convergente, es decir, que conteste conforme a lo previsto por el profesor, dependiendo así de algo que ha aprendido previamente y utilizando en forma mecánica respuestas viejas para situaciones nuevas. La buena enseñanza estriba, principalmente en plantear buenas preguntas, no preguntas cerradas con respuestas preescritas, sino preguntas abiertas que estimulan la exploración, la discusión, el pensamiento creativo, el planteamiento de problemas y la resolución de los mismos.

Más que un maestro se sugiere que el profesor sea un "agente de cambio" que estimule a los alumnos a valorar y aceptar los procesos de experimentación y la tensión consiguiente a la aceptación de los riesgos y la incertidumbre.

El maestro o profesor de niños con inteligencia superior tiene que estar consciente que algunos niños tendrán más potencialidades que él y a veces desafiarán e incluso amenazarán, sus propios conocimientos y sentimientos de seguridad. El maestro puede enfrentarse a este reto si acepta desempeñar un papel de "coaprendiz" en relación al alumno, actuando como un estudiante adulto que tiene una experiencia de la vida ciertamente más amplia, pero que acepta la exploración conjunta de nuevas áreas e ideas. Esta exploración puede dar pie a la incertidumbre, sobre todo si el maestro se ve así mismo como ostentador de una autoridad completa en clase y como la fuente principal de conocimientos.

También es necesario que el maestro se comprometa a estimular la realización de actividades colectivas e individuales siempre que sea posible, haciendo sus clases flexibles de acuerdo a las necesidades que se presenten. En una clase donde se destaque la importancia de las lecciones generales y del seguimiento estricto del programa de estudios, ¿cómo puede satisfacer el maestro las necesidades de los niños con inteligencia superior? Un niño con inteligencia superior necesita que el ritmo y la profundidad de sus experiencias de aprendizaje sean distintos y, en consecuencia, el maestro debe estar dispuesto a romper el ritmo fijo del currículo.

La atmósfera creada en clase es igualmente importante. Si cada niño se valora según lo que puede aportar a la comunidad, si cada niño tiene momentos de éxito, de reconocimiento, es mucho más fácil que surjan las

diferencias individuales y dejar que el niño con inteligencia superior sea un miembro diferenciado dentro del grupo y que, a la vez, sea valorado por éste.

Finalmente para que el profesor sea capaz de identificar al alumno con inteligencia superior y lo sepa conducir, tendrá que prepararse mucho, leer, pensar, observar y profundizar en los temas, además de asesorarse con personas que estén especializadas en ello.

A LOS DIRECTIVOS DE LA ESCUELA.

Los directivos de la escuela deben estar muy conscientes del compromiso que es atender a estudiantes con inteligencia superior, por lo tanto tendrán que hacer un análisis del espacio, tiempo y recursos que disponen, así como de la capacidad que realmente tienen para otorgar este servicio.

Una vez que se conoce la cantidad de niños con inteligencia superior que tiene la escuela, hay que delimitar el espacio con que cuenta para las actividades y especificar los materiales y recursos didácticos de que se dispone, ya que todo esto afectará el programa que se pueda ofrecer.

Se debe saber con que personal se cuenta, cuantos maestros realmente van a cooperar y en que medida están interesados en atender a estos niños y durante cuanto tiempo. Habrá menos resistencia si cuentan con el entrenamiento y apoyos suficientes para poder orientar adecuadamente a esta población especial.

También es necesario estar conscientes de las habilidades y destrezas específicas que tiene el personal, por ejemplo, el dominio del contenido, su

capacidad para compartirlo, su interés y disposición para aprender, sus cualidades para coordinar y dirigir investigaciones, etc.

Una vez que se tenga toda la información necesaria para empezar a trabajar con los niños, se deberá discutir con el personal que va a participar, todos aquellos detalles que son necesarios para estructurar el programa y ponerlo en marcha. Hay que decidir también el tipo de alternativa que se utilizará para atender a estos niños, ya que todas tienen sus ventajas y desventajas (las cuales se mencionaron en el apartado anterior).

Una vez que se ha organizado todo en la escuela y que se sabe con precisión lo que se va a hacer, debe presentarse el proyecto a todos los padres de familia y hacerles comprender los motivos por los cuales se ofrece este tipo de servicio a un grupo determinado de niños. Los directivos deben ser muy cuidadosos en la presentación y manejo de este servicio, pues a veces éste no funciona adecuadamente debido a las presiones que ejercen los padres.

La escuela debe procurar mantener la comunicación con los padres y trabajar en conjunto, siendo lo suficientemente flexible como para poder brindar este servicio en forma adecuada.

*PROPUESTA PARA LA DETECCIÓN DEL NIÑO CON INTELIGENCIA
SUPERIOR.*

A continuación se presentan una serie de modelos que podrían contribuir a una rápida y eficiente identificación del niño con inteligencia superior.

**EL OBSERVADOR EN EL SALÓN DE CLASES: GUÍA INFORMAL DE
OBSERVACIÓN PARA MAESTROS.⁶⁵**

La siguiente lista le indicará las "cosas" que hay que tomar en cuenta respecto al desempeño de sus alumnos.

1. Observe cuando un niño usa correctamente un vocabulario avanzado o cuando pregunta acerca de una palabra nueva al escuchar un cuento o lección.
2. Observe cuando un niño usa metáforas o analogías. Por ejemplo, un niño podría decir que el musgo en un árbol es como la barba de un anciano, yendo así más allá de la simple percepción del musgo.
3. Observe cuando un niño inventa espontáneamente canciones o cuentos, especialmente cuando éstos tengan que ver con nuevas experiencias o cuando impliquen "jugar" con la pronunciación de las palabras, rimas, ritmos, etc.
4. Observe cuando el niño crea formas o modelos interesantes con bloques grandes o pequeños, plastilina o material de dibujo. Observe si intenta copiar un modelo o si éste es simétrico. Observa cualquier actividad

artística elaborada en cualquier medio. Observe el proceso que usan los niños para planear su trabajo.

5. Observe cuando el niño modifica su lenguaje al relacionarse con niños menos maduros. Por ejemplo, puede llegar a acortar las oraciones, usar palabras menos sofisticadas y cambiar su entonación.
6. Observe si el niño muestra habilidad al hacer rompecabezas nuevos o difíciles, especialmente si examina la forma de las piezas y parece saber donde colocarlas sin pruebas ni equivocaciones.
7. Observe si el niño dice o hace algo que indique sentido del humor. Por ejemplo, un niño puede pretender que las características de una cosa pertenecen a otra, como el maullido de un gato.
8. Observe si el niño muestra comprensión acerca de conceptos complejos o abstractos, como la muerte, el tiempo o la electricidad.
9. Observe al niño cuando domine alguna habilidad, un nuevo concepto, una canción o estribillo con extrema rapidez o cuando muestra aptitudes que fueron vistos previamente en alguna lección. Por ejemplo, un niño podría recurrir a la papiroflexia para hacer una bruja, copiando la técnica que un profesor enseñara semanas antes.
10. Observe si el niño es capaz de ubicarse en su medio ambiente. Por ejemplo, ¿parece que el niño sabe dónde está todo en la habitación y en la escuela?, ¿al pasear puede decir como volver a la escuela?, ¿sabe cómo apartarse de la trayectoria del columpio?
11. Observe cuando los niños usan el lenguaje para un verdadero intercambio de ideas e información entre ellos.

12. Observe cuando un niño se embebe completamente en un determinado conocimiento. Por ejemplo, un niño puede pasar todo su tiempo libre observando aves, dibujar sólo aves, leyendo libros sobre aves y hablar con conocimiento de las aves.
13. Observe cuando el niño desarrolla un gran interés o habilidad al ordenar y agrupar objetos. Por ejemplo, un niño puede crear construcciones con bloques que están sistemáticamente organizados por la forma; seleccionar juguetes por su forma y tamaño, reunir piezas para formar series de colores ordenados según el arcoiris.
14. Observe cuando el niño desarma y arma cosas con habilidad
15. Observe si el niño distingue entre derecha e izquierda, ambas con respecto a su propio cuerpo, o si entiende cuando ir a la derecha o a la izquierda.
16. Observe si el niño recuerda y hace relaciones mentales entre experiencias pasadas y presentes. Por ejemplo, el niño podría aplicar a una lección sobre dinosaurios el principio aprendido entre los mamíferos en una lección vista la semana anterior.
17. Observe si el niño se comporta de forma que indique sensibilidad ante las necesidades o sentimientos de otro niño o de un adulto. Por ejemplo, un niño podría ayudar de manera espontánea a otro que se hubiera caído.
18. Observe si el niño puede cumplir instrucciones complejas para hacer muchas cosas sucesivamente o si puede retener muchos conceptos nuevos en una sola sesión.
19. Observe si el niño se muestra extraordinariamente atento a las características del salón. Por ejemplo, puede ser el primero en darse

cuenta de un pequeño cambio en el arreglo de la habitación, el nuevo peinado de su profesora o un cuadro diferente en la pared.

20. Observe si el niño recurre a recursos verbales para manejar un conflicto o para influir en el comportamiento de otro niño. Por ejemplo, podría hablar para realizar un intercambio de materiales, para decidir actividades con sus compañeros o para ejercer un liderazgo general.

Ejemplo:

4. Lee para sí mismo

A B C D E

Ejemplo:

5. Habla acerca de ideas de fuentes diversas
como libros, televisión, películas, etc.

A B C D E

Ejemplo:

7. Establece niveles altos para su propio
Trabajo en casa o en la escuela.

A B C D E

Ejemplo:

7. Muestra interés por el arte, la música, etc.

A B C D E

Ejemplo:

8. Expresa bien ideas y opiniones

A B C D E

Ejemplo:

9. Participa en discusiones de adultos.

A B C D E

Ejemplo:

10. Sabe mucho acerca de muchas cosas

A B C D E

Ejemplo:

Complete las siguientes cuestiones señalando las respuestas como sean necesarias

11. Qué actividades son las preferidas por el niño:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> leer | <input type="checkbox"/> grupo organizado |
| <input type="checkbox"/> escribir | <input type="checkbox"/> actividades familiares |
| <input type="checkbox"/> dibujar | <input type="checkbox"/> deportes |
| <input type="checkbox"/> ver televisión | <input type="checkbox"/> estar con amigos |
| <input type="checkbox"/> estar solo | <input type="checkbox"/> actividades escolares |
| <input type="checkbox"/> otras (especifique) | |

Ejemplos:

12. Participa en actividades creativas:

- | | | |
|--|-------------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> arte | <input type="checkbox"/> danza | <input type="checkbox"/> música |
| <input type="checkbox"/> escribir | <input type="checkbox"/> fotografía | <input type="checkbox"/> actuación |
| <input type="checkbox"/> narración | | |
| <input type="checkbox"/> otras (especifique) | | |

Ejemplos:

13. Preferencias de lectura:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> tiras cómicas | <input type="checkbox"/> libros de biblioteca |
| <input type="checkbox"/> revistas | <input type="checkbox"/> libros de bolsillo |
| <input type="checkbox"/> periódicos | <input type="checkbox"/> libros de cómo hacerlo |
| <input type="checkbox"/> otros (especifique) | |

Ejemplos:

14. Comentarios:

Nombre del padre o tutor

Fecha

RECOMENDACIÓN DE ALUMNOS: FORMATO PARA MAESTROS⁶⁷

Profesor:

Grado:

Escuela:

Por favor indique (en el caso correspondiente) los alumnos de su clase que presentan un comportamiento extremo.

1. Emplea vocabulario complejo
2. Emplea palabras y oraciones correctamente para explicar ideas
3. Elige formas poéticas o artísticas para expresar ideas
4. Proporciona soluciones nuevas ante un problema
5. Lee libros poco usuales
6. Busca acercamientos diferentes ante un problema
7. Investiga los problemas ¿qué pasaría si...?
8. Generaliza las ideas a partir de información específica
9. Relaciona ideas nuevas con ideas previas
10. Comprende rápidamente la información
11. Planea ideas con implicaciones futuras
12. Establece relaciones entre diversas ideas
13. Termina las tareas que inició
14. No se desanima fácilmente ante las tareas difíciles
15. Quiere saber acerca de muchas cosas
16. Trabaja bien de manera independiente
17. Percibe las similitudes entre ideas distintas

⁶⁷ Ibid. pp. 123-124

18. Emplea analogías o metáforas para explicar ideas
19. No se conforma con respuestas superficiales
20. Hace preguntas inteligentes (algunas pueden no estar relacionadas con el tópico en cuestión)

**FORMATO DE EVALUACIÓN DE LOS PRODUCTOS DEL ESTUDIANTE:
HOJA RESUMEN.⁶⁸**

Nombre Fecha:
 Estado: Escuela:
 Profesor: Grado: Sexo:
 Producto (título y/o breve descripción):

Número de meses con los que el (los) estudiante (s) trabajó (aron) con el producto:

Factores	Calificación +	No aplicable
1. Informe inicial del objetivo		
2. Enfoque del problema		
3. Nivel de recursos		
4. Diversidad de recursos		
5. Recursos apropiados		
6. Lógica, secuencia y transición		
7. Orientación de la acción		
8. Audiencia (público)		
9. Evaluación global:		
a) Originalidad de la idea		
b) Objetivos alcanzados de acuerdo Al plan		
c) familiaridad avanzada al tema		

⁶⁸ Gifted child quarterly pp. 128-134, cit en *ibid* pp. 131-132

- d) calidad, más allá de la edad o grado escolar
- e) cuidado, atención al detalle, etc.
- f) tiempo esfuerzo energía
- g) contribución original

Comentarios

Persona que llenó esta forma

+ Escala de calificación:

Factores 1-8

5 generalmente

3 a veces

1 de manera limitada

factores 9a – 9g

5 sobresaliente

4 arriba del promedio

3 promedio

2 abajo del promedio

1 pobre

CONCLUSIONES.

A partir de los diversos modelos teóricos que se han realizado a lo largo de la historia sobre la inteligencia, actualmente se puede llegar a conceptualizarla de una manera más clara; ya que cada uno de los autores con sus investigaciones han aportado elementos que han ayudado a una mejor comprensión de que es la inteligencia y como funciona. Ahora se sabe que la inteligencia no es solo lo que miden las pruebas, sino que está compuesta por una serie de factores, aptitudes y capacidades, las cuales pueden estar relacionadas o no y pueden agruparse en categorías o niveles de acuerdo al nivel de abstracción alcanzado al establecer intercambios entre el sujeto y el universo; que pueden ser desarrolladas o limitadas de acuerdo al contexto donde se encuentre el individuo y a las experiencias que adquiera, ya que dependen en gran medida de las circunstancias ambientales, físicas, sanitarias, alimenticias, de estimulación, etc.

Al principio para saber el nivel de inteligencia que poseía una persona simplemente se aplicaba una prueba de inteligencia y según el puntaje obtenido era clasificada en una categoría, pero actualmente se ha demostrado que considerar a una persona como poseedora de una inteligencia abajo del promedio o superior al promedio, únicamente por el valor de su CI es reduccionista ya que estos instrumentos generalmente no miden algunos talentos como la música o la creatividad. Para considerar a una persona como poseedora de una inteligencia superior se debe evaluar además de su capacidad intelectual, otros aspectos que tengan que ver con su madurez social y emocional, con su creatividad, su concentración, su originalidad y su interés.

De esta forma se puede hablar de una inteligencia superior, vista, no desde el enfoque psicométrico el cual nos reduce a la aplicación de pruebas, sino entendiéndola como un elevado funcionamiento en toda la estructura de la inteligencia, por lo tanto los niños que posean una inteligencia superior presentarán habilidades generales por encima del promedio, una gran productividad, originalidad y creatividad, así como una gran capacidad de aprendizaje; desarrollando sus facultades en una o distintas áreas ya sean intelectuales o artísticas.

Para la identificación de los niños con inteligencia superior existen diversos procedimientos tanto formales como informales, estáticos, dinámicos, individuales y colectivos, todos y cada uno de los procedimientos tienen ventajas y limitaciones por lo que es aconsejable utilizar una gran variedad de técnicas e instrumentos para su identificación, dependiendo de las características que presente el niño. Es indispensable que se haga una interpretación inteligente y se analice lo más objetivamente posible toda la información obtenida con el fin de planear adecuadamente las estrategias a seguir en su futura educación.

Se debe tomar en cuenta que mientras más tempranamente se lleve a cabo la identificación se tendrán mejores oportunidades de desarrollar las habilidades del niño. Aunque los métodos de identificación son un tanto limitados para los niños muy pequeños, se sabe que un bebé puede mostrar características que pueden llegar a suponer que cuenta con un potencial especial. En este sentido los padres pueden ser de gran ayuda en la identificación, informando sobre el desarrollo del niño, pidiéndoles que cuenten ejemplos concretos de comportamientos que les hayan convencido de la precocidad de su hijo. Es importante identificar lo más pronto posible

al niño ya que su potencial puede ser reducido en medios no favorables para su desarrollo.

Actualmente existen diversas propuestas para brindar atención a los niños con inteligencia superior, pero no existe un solo programa que beneficie a todos los niños por lo que se deben tomar como base una serie de procedimientos, combinarlos e integrarlos al programa que se adapte a cada situación. Pero antes de elaborar el currículum se deben tomar en cuenta diversos elementos como la formación del maestro, la instrumentación o material de trabajo, las ideas de la escuela y de la comunidad en relación con el propósito de ofrecer educación especial a los niños con inteligencia superior, las características del niño, el interés de los padres, etc.

La decisión que se tome para organizar la educación de estos niños dependerá en gran parte del desarrollo de cada estudiante y de lo que el sistema educacional les pueda ofrecer. Será necesario evaluar sus habilidades, intereses, hábitos, etc. para elaborar su programa educativo tomando como base esta evaluación en lugar de hacer primero el currículum y después colocar a todos los niños con inteligencia superior en él.

La igualdad de oportunidades es el principal objetivo de la educación, sin embargo esto no significa que todos los niños tengan las mismas aptitudes y puedan aprender las mismas cosas de la misma manera y al mismo tiempo; tampoco significa uniformidad en cuanto al logro ni rechazo a la búsqueda de la perfección. La educación debería ser apasionante y pertinente para todos los niños, y atender a las necesidades de los niños con inteligencia superior forma parte de llevar este principio al terreno de la

práctica. Las técnicas para identificar a los alumnos muy capacitados mejoran las aptitudes del maestro para evaluar las necesidades de todos los niños. Aumentar la amplitud y la profundidad de las actividades curriculares en las escuelas aumenta las oportunidades para todos los niños y es posible que tenga el resultado de elevar el techo del éxito obtenido por todos los niños.

Aunque la formación inicial de los maestros sólo puede ser una introducción a la teoría y a la práctica de la educación, con demasiada frecuencia el asunto de los niños con inteligencia superior recibe un mínimo de tiempo y de atención y los maestros comienzan su práctica profesional con una conciencia escasa o nula de la posibilidad de que estos niños necesiten una ayuda especial, aun cuando sean conscientes de la existencia de este tipo de niños.

Es necesario que durante la formación inicial de los maestros se les haga tener conciencia de que el grupo de niños con necesidades especiales no se limita a los niños con trastornos de conducta, dificultades de aprendizaje o discapacidades mentales o físicas, sino que también debe incluir a los niños con inteligencia superior. Hacerles ver que los profesores que quieran o necesiten tratar con este tipo de estudiantes tendrán que trabajar mucho para poder encontrar las mejores alternativas educativas dentro de su salón de clase. Es un grave error suponer que el niño con inteligencia superior puede autoeducarse o disponer de su tiempo para que ayude a los demás con la finalidad de tenerlo ocupado. Si bien no es fácil ofrecerle actividades diferenciadas se debe tratar de asignarle trabajo que responda a sus necesidades e intereses.

El profesor debe tener cuidado de no asignarle trabajos de memorización, ya que este tipo de actividades no son las más adecuadas pues estos niños son capaces de recordar muchas cosas con precisión pero ellos asimilan y memorizan el material que consideran necesario.

El pensamiento divergente que generalmente presenta el niño con inteligencia superior casi nunca es bien visto en la escuela pues los profesores con frecuencia se sienten amenazados debido a que estos niños son capaces de captar aspectos y de encontrar alternativas para resolver problemas que escapan de la perspectiva de la mayoría de la gente, además de ser conscientes de lo que está allí pero también de lo que falta, que es lo que los hace originales. En contraste la escuela le pide al alumno que piense de manera convergente, es decir, que conteste conforme a lo previsto por el profesor dependiendo así de algo que ha aprendido previamente y utilizando en forma mecánica respuestas viejas para situaciones nuevas.

Para que el profesor sea capaz de identificar y conducir al niño con inteligencia superior tendrá que prepararse mucho, leer, pensar, observar y profundizar en los temas.

Muchas veces los padres no saben como ayudar a sus hijos con inteligencia superior debido a que desconocen la mayoría de los aspectos que se han comentado a lo largo de este trabajo, por lo tanto, el pedagogo debe ayudarles a entender que el niño con inteligencia superior, como cualquier otro niño, necesita que se le brinden todas las oportunidades que sean posibles para que se desarrolle física, emocional, intelectual y socialmente de acuerdo con sus potencialidades.

Con frecuencia es difícil seguirle el ritmo al niño con inteligencia superior ya que necesita menos tiempo para descansar, tiene una energía

física y psicológica fuera de lo común que le permite moverse a una velocidad mayor que la normal. El alto grado de curiosidad que tiene y que va de la mano con la energía, a veces es muy molesto para quienes lo rodean provocándoles respuestas negativas; la paciencia y la tolerancia son indispensables para orientarlo adecuadamente, en especial cuando se presentan las crisis y desafíos familiares.

Los padres no deben alarmarse cuando el niño se obsesione con alguna idea o problema ya que la tenacidad y la concentración son características de estos niños, por lo que es importante darles oportunidades para que las utilicen sin interrumpirlos.

El niño que sobresale por sus talentos excepcionales, generalmente tiene un desarrollo emocional más lento, esto descontrola muchas veces al adulto que con frecuencia lo mira como un niño mayor de lo que en realidad es.

Aunque parezca contradictorio, un niño con inteligencia superior necesita privacidad y enriquecimiento. Requiere nuevas experiencias, ideas, vocabulario, etc., que desarrollen su inteligencia; pero también le hace falta contar con tiempo, espacio, y tranquilidad, para jugar con ellas e internalizarlas sin que intervenga otra persona.

ADÉNDICE 1.

EL DON⁶⁹.

– “La mayor parte de las referencias que tengo acerca de mi vida hasta los 4 años procede de las historias y las anécdotas que mis padres me cuentan.

Al parecer, empecé a caminar a los 10 meses y desde que tenía uno menos, ya se me entendía bastante bien. Mis familiares aseguran que yo era sorprendentemente despierta y llamaba la atención por mi manera de hablar.

Mis recuerdos propios, aunque difusos, comienzan hacia mi época de preescolar.

Creo que era traviesa, muy traviesa, y me encantaba hacer rabiar a la monja. Lo que hacíamos en clase no era en absoluto difícil (para mi), pero ponía en ello, al menos al principio, todo mi empeño, y los resultados dejaban agradablemente sorprendidas a las profesoras. Me tenían cariño y yo, aunque me aburriera, aguantaba para complacerlas.

Cuando por fin mi maestra se percató de que mis ejercicios siempre eran resueltos antes que los de las demás, decidió pasarme de vez en cuando a hacer actividades con las niñas mayores. Con ello, a base de fijarme en lo que a ellas les explicaban también cuando estaba en la mesa de las pequeñas (estaban ambas mesas en la misma aula), un buen día llegué a

⁶⁹ BENITO Mate, Yolanda. Problemática del niño superdotado. Amaru Ediciones.

casa y me puse a leer. No tuve que pensar en lo que hacía, no necesitaba deletrear las palabras. Sin que yo adivinara exactamente como, sabía leer como una chica de 8 ó 9 años.

A partir de entonces, fue cuando empecé a destacarme entre el resto de las niñas. Me "admiraban" por mis dibujos o mis trabajos manuales, puesto que en lo demás yo no quería ni tenía ocasión de dar a conocer mi nivel.

A veces mis tareas entusiasmaban especialmente a mi profesora, y siempre sabía la mejor manera de premiar mi esfuerzo: se lo enseñaba delante de mi al resto de las profesoras y yo agradecía en serio su aprobación, porque fue la aprobación lo que yo fui buscando. En aquellos momentos me sentía grande. No era presunción, sólo aspiraba a gozar de su aprecio, puesto que entonces estaba convencida de que sólo si era lista conseguiría el cariño que ansiaba de los mayores. También desde aquel momento el aburrimiento me atormentó.

Todo lo anterior empeoró cuando empecé la primaria. La nueva profesora no era ya como las anteriores. Ella no nos daba su cariño. Ya no me dejaba ocuparme cuando acababa los ejercicios, no le gustaba que diera tanto trabajo. Además, y para colmo, yo era una niña tremendamente crítica. Siempre he sido el terror de los profesores poco cualificados, y los problemas que eso me trajo empezaron precisamente con aquella profesora:

Continuamente corregía sus fallos, era como una compensación, algo en que distraerme ya que no podía hacer otra cosa. Me veía distinta, y solía gritarme "¡niña repelente!, ¿por qué no puedes ser como las demás?".

Bueno, yo hasta entonces no había pensado que pudiera ser diferente, y no sabía lo que debía cambiar en mi conducta para ser "normal". Esa cuestión me trajo de cabeza durante una buena temporada, pero mis padres me convencieron de que no era rara, de que no me preocupase.

Lo que no acabaron fueron mis problemas. Hacia la mitad del curso nos hicieron a todas un test psicológico, "es verdaderamente divertido", pensaba yo. Por una vez podía demostrar mi ingenio, mi imaginación o mi habilidad en algo entretenido. Incluso me animaban a esforzarme al máximo.

Pues bien, lo hice, y a los pocos días llamaron a mis padres para que hablaran con el Psicólogo, y me hicieron algunas pruebas individuales. Lo cierto es que yo no tenía ni idea del porque de todo aquello. Solo noté que mi profesora después me atacaba aún más.

No logré en todo el curso que me dijera ni una sola vez "¡bien hecho!". Al final dejé de poner empeño y perdí calidad a ojos vistas. Al fin y al cabo ¿para qué trabajar si no me premiaban ni con una sonrisa?

Por lo demás, mi relación con mis compañeras era buena. Entre ellas no era en absoluto diferente, o al menos trataba de no serlo. Es más, era muy dócil; me dejaba influir y dirigir por cualquiera y estaba satisfecha de hacerlo, pues cuando era yo quien hacía sugerencias, mis ideas eran tomadas con tanta extrañeza que solía quedarme sola. Mis padres me ayudaban, jugaban conmigo y me proporcionaban cosas complicadas para hacer. Me encantaban los retos, que por lo demás solía superar.

Tal como esperaba, 2º año me proporcionó nuevas posibilidades y nueva gente; podía ayudar a la maestra explicando a alguna compañera lo que no entendía, podía salir para hacer ejercicio... No era mucho, pero

siempre estaba mejor que quedarme en mi sitio escuchando por décima vez una explicación que yo conocía desde hacía años. La "Profe" tampoco podía alabar mi labor como se debía, porque eso desmoralizaba a las demás que no podían hacer tanto. Por lo cual, se repetía constantemente algo para mí injusto; era doloroso ver como mi maestra elogiaba a las demás por trabajos muy inferiores al mío y a mí me era negada su aprobación. Parecía destinada a no recibir nunca lo que tanto esperaba.

En aquel curso decidieron mis padres mandarme a una academia de inglés. Según me dijeron, por recomendación del Psicólogo, pero el problema fue encontrar una que me admitiera siendo tan pequeña. Al final encontramos una.

Todos mis compañeros tenían más de 15 años y no se portaron conmigo lo que se dice muy bien, a mí el nivel no me parecía alto, pero me costaba enterarme de lo que decían en clase, o sea, que casi todo lo aprendía leyendo el texto en casa. No sé lo que a mis compañeros les parecía en mí tan graciosos cuando yo hablaba, lo que se hacía muy duro para mi orgullo, que no es precisamente lo que me falta. La profesora, una inglesa nativa, que no hablaba español no entendía mis quejas y se reía con los demás. Hasta que por fin un día me sentí tan humillada que dejé de ir.

Durante aquellos años mi relación con mis padres era muy buena. Me sugerían cosas en que ocuparme, me compraban libros y cuadernos de problemas para entretenerme, que solían ser 3 cursos superiores a lo que me correspondían. Contaba a mis padres mis problemas y les hacía todas las preguntas que me venían a la cabeza. Esta situación continuó aún hasta los 10 años.

Según avanzaba en la primaria las materias iban pareciéndome más y más aburridas. Eran más teóricas y se hacían cada vez menos ejercicios, limitando al máximo mis posibilidades de entretenerme en nada. En vista de esto me dediqué a abstraerme lo más posible de las explicaciones, mientras en la clase explicaban cualquier concepto que a mí me parecía evidente, yo vivía una aventura con los protagonistas de mis libros.

En casa me acostumbre a no hacer nunca los tediosos ejercicios de tarea. Mi mente sólo bajaba de las nubes una vez al mes, en el examen, y sacando la nota máxima. Esto hacía que mi boletín de calificaciones fuera muy curioso, mientras que mi actitud era "mala" y en el aparado de si hace las tareas figuraba "nunca", la columna de conocimientos era una larga fila de 10. Ni mis padres, ni mis profesoras lograron que modificara mi conducta ¿para qué gastar tiempo y energía en algo aburrido e innecesario pudiendo emplear ese rato en cosas más interesantes? Una vez entré tan de lleno en la lectura que tuvo que venir la monja y zarandearme para que me enterase de que me estaba llamando.

En vista del mal uso que le daba a mi capacidad, mis padres me cambiaron de Colegio. Hacia tiempo que yo era consciente de mi inteligencia, y sé que eso ayudó a que me admitieran.

Era un colegio mixto, por entonces estaba en 5º y empleaba un vocabulario muy selecto para esa edad. Me agradaba la precisión y aspiraba a decir exactamente lo que quería, determinando el más leve matiz y sin usar comodines. Lo que más deseaba era tener amigos, y para ello sabía que habría de comportarme, expresarme y sentir igual que ellos y eso fue lo que hice.

Abandoné mi antigua forma de expresión por el reducido y estereotipado vocabulario de los que quería como amigos. En las clases deje mi ensimismamiento y me dediqué a hablar y a hacer travesuras, incluso traté con todas mis fuerzas de que me cayera mal el profesor y enamorarme de algún chico. Mis esfuerzos, no fueron vanos, pronto llegué a ser entre los chicos "uno más", apreciaba más la amistad fiel de los niños que de las niñas. Era la que mejor me llevaba con ellos y también tenía amigas. Entonces me sentí completamente feliz, era lo menos parecido al prototipo de superdotado: traviesa, rebelde, muy buena en deportes... Pero la felicidad duró poco. Me explicaré. Hasta entonces mis padres habían sido mis confidentes, les contaba todo y seguía sus consejos, pero cuando comencé a reprimirme más de lo normal ellos notaron el cambio y se fueron poco a poco irritando. Lo que más les importaba era mi nuevo lenguaje. Yo debía elegir: mis padres o mis amigos. Teniendo en cuenta que el día se me pasaba entre el colegio, donde me quedaba a comer, y las academias, en las que había empleado la misma técnica con iguales resultados, y viendo que a mi madre sólo la trataba por la noche y a mi padre sólo unos meses al año (trabajaba fuera), resolví que mi verdadero mundo se desarrollaba con los otros niños. Por tanto opté por seguir ocultando mi verdadera personalidad en beneficio de mis relaciones sociales (aunque seguí sacando buenas notas). Para evitar en cierto grado las riñas continuas, adquirí, en cambio, una nueva personalidad para casa.

Era sumisa, y aprendí a no contar a mis padres lo que hacía en el Colegio, sabiendo que no lo aprobaban.

Había una sola cosa en el colegio en la que me gustaba esforzarme al máximo; era la redacción. Hacíamos una a la semana, y realmente parecía

merecer la pena. Mis escritos eran a veces poéticos, cuidados, y en ellos afloraba mi perdido vocabulario. Pero la reacción de mis compañeros cuando leía estas redacciones era despectiva. Decían que era cursi, así que cambié a un estilo más vulgar y gracioso. Sólo en ciertas ocasiones escribía "a mi manera"; en las redacciones para concursos, que no eran leídas en clase. En estas gané 2 ó 3 premios.

En medio de la mascarada, escondido en algún rinconcito, estaba mi verdadera persona haciéndose más borrosa. Como lo que nunca quise fue renunciar totalmente a lo que de verdad me gustaba, de vez en cuando dejaba airearse a mi cerebro pensando en cosas de más valor y dificultad. Me gustaba divagar acerca del sentido de la vida, la forma del universo, la posibilidad de un vacío total (la nada) y sus propiedades, etc.

Según adquiría confianza en mi medio empecé a mostrar mis habilidades en clase. Lo hacía especialmente en las horas de Ciencias Naturales, que siempre me gustaron. Contestaba a todas las preguntas que hacía el profesor, hasta que él mismo tuvo que pararme los pies con un doloroso y humillante comentario, de este tipo que tanto odio y he tenido que sufrir muchas veces: "¡Ya está la Enciclopedia!. Pero ¿es qué no puedes dar una oportunidad a los demás?". Si hay algo que me repugna es que me comparen con una computadora o una enciclopedia. Desde aquel momento supe que mi capacidad sería perjudicial si no la ocultaba al menos en parte.

La ruptura total con mis padres se vio acelerada por la pubertad. A los doce años me uní al grupo de chicas que buscan ser más independientes. Aumentó mi rebeldía en el "yo" escolar; molestaba más en clase y mi conducta era como un reto a los que dictan las normas.

Esta actitud ganó la aprobación de los chicos y chicas de mi curso, compensando muy bien el rechazo que pudieran haber sentido por mi superioridad en el campo académico. Aquel fue el mejor curso de mi vida. Tenía todos los amigos que quería, era la chica más apreciada de la clase... era el sueño de cualquier muchacho de mi edad, y me hizo creer que había valido la pana sacrificar mi "yo" diferente.

Durante Navidad, emitieron en T.V. un programa sobre niños con inteligencia superior, mi madre, muy interesada, apuntó todos los datos que proporcionaron y a los pocos días logró ponerse en contacto con una Asociación.

En los últimos tres años, sobre todo, yo había pasado por diferentes gabinetes psicológicos, además de un test realizado en el colegio. Mis padres habían hablado con numerosos profesionales que les pudieran informar sobre cómo tratar mi caso.

Desde el momento en que dejé de confiar en mis padres, todos los problemas los tenía que arrastrar sola. Quizás para cualquier otro chico o chica que se los hubiera planteado no hubiesen representado lo que para mi, debido a mi carácter pesimista e introvertido. Estas cuestiones no eran en absoluto algo por lo que mis padres me hubieran reprochado nada, pero me abstuve de contárselas porque no quería verme obligada a aceptar su respuesta como la correcta. Además, no me gusta que me enseñen o me dirijan; prefiero ser autodidacta y pensar las cosas por mí misma.

Estos problemas eran aquellos que me había ido planteando desde los 10 años, y que habían ido adquiriendo forma y consistencia en mi mente. Mirando a mi alrededor me daba y me doy cuenta de que soy mucho más consciente que cualquier niño y que muchos adultos. Y es esta consciencia y

mis limitados recursos para hacerlos frente lo que provoca que estos problemas me absorban como abismos sin fondo.

Viendo la degeneración de la sociedad que me rodea, la bajeza del género humano (me incluyo)... viendo los problemas que penden de un hilo sobre nosotros, y que nadie más parece advertirlos o prefieren dejarlos para las nuevas generaciones, me desespera pensar que no puedo hacer nada.

Mi aspiración es ayudar a solucionar alguno se estos problemas, librando a mis hijos y nietos de vivir bajo su amenaza. Pero ¿que puede hacer una niña de 12 años frente a peligros que los dirigentes mundiales no saben como evitar?

Llegué a la conclusión de que si había venido al mundo con una capacidad superior era para algo. Mas la ignorancia de ese "algo" y el miedo a equivocarse el camino me hundían aún más. Los días que me ponía a pensar acababa sumida en la depresión, de modo que prefería no hacerlo, demasiada conciencia, responsabilidad, miedo.

Supongo que fueron todas estas cuestiones las que hicieron que encarara el nuevo curso con ánimo de sacarlo lo mejor posible. Por primera vez en mi vida tenía deseos de estudiar!.

Me favoreció que el 2º de secundaria fuera un curso fácil. No era muy teórico, sino práctico y para comprender; eso había sido siempre mi fuerte. Aún así, la diferencia de nivel con los cursos anteriores era notable, y pese a mi esfuerzo, la falta de costumbre de estudio compensó mis notas y éstas no variaron respecto a las obtenidas hasta entonces.

Lo que sí cambió visiblemente fue mi comportamiento en clase. Había en clase dos personas que atraían y dominaban a todos los demás. Una, la encargada de curso y el otro, un chico que por su rebeldía, su mal

comportamiento y malas notas era una especie de ídolo para la clase. La situación que se creó en torno a mí es difícil de describir, pues influyeron varios puntos poco determinados:

La antipatía hacia los dos líderes, que en poco más de un mes convencieron a más de la mitad de la clase, incluso a mis antiguos amigos, de que yo era una "estúpida matada orgullosa" con ganas de lucirse.

Mis calificaciones, las mejores de la clase, aunque no me hubiera importado ser superada por alguien.

El abandono de mi agresividad hacia los profesores, y muchos otros detalles, negativos para los demás.

El resultado de esto fue que uno a uno de mis ex-amigos dejaron de dirigirme la palabra. Me llamaban "matada" cuando salía a dar la lección, a pesar de que yo intentase imitar la actitud de otras que despertaban más simpatía. Cuando fallaba las preguntas recibía una salva de aplausos e insultos del "público" y por si fuera poco, sin recibir ningún tipo de apoyo por parte de los profesores aunque se dieran perfecta cuenta de lo que sucedía.

Por otras circunstancias, que rodearon este momento, la situación se hizo más dura; en el patio nadie me hablaba. Me insultaban, me atacaban... Me rompían los trabajos, me pintaban los libros y me despreciaban. Según mis notas fueron mejorando a lo largo del curso, el odio de mis compañeros era mayor, mis notas eran además de la causa de mi aislamiento, mi consuelo.

Mis nervios comenzaron a resentirse, me encerré más en mí misma y acabé por convencerme de que era un monstruito. Me gustaban las clases

porque eran materias interesantes, pero lloraba por tener que ir a aquella batalla diaria.

Durante un tiempo soporté las burlas e insultos intentando ser amable y simpática,... para recibir desprecios aún peores. No dije nada en casa porque temía la reacción de mis padres; pensaba que aún sería peor si me veían como una delatora.

Cuando en casa me veían llorando, inventaba alguna excusa y quitaba importancia a la situación. Mi madre notaba algo pero yo siempre negaba sus sospechas. Finalmente, una semana antes de las vacaciones de Navidad unos dolores de estómago me llevaron a ver a un especialista quien diagnosticó una úlcera sangrante debido a la tensión nerviosa. Después de aquello no quedó más remedio que contarle todo a mi madre. Esta me dio algunos consejos y el curso se reinició con menos tensión (en parte porque no estaba, mis notas no se habían hecho públicas). Pero pronto todo volvió a su estado anterior. La evaluación siguiente, tras las notas, me iba igual de mal, tenía que soportar en clase los comentarios en voz baja de mis compañeros, aguantar que me rompieran los lapiceros o los libros y me tiraran cosas. Estaba al borde de una depresión, entonces es cuando mi madre decidió acudir a mi tutor. A pesar de que sabía lo que estaba ocurriendo, no había dado muestras de querer defenderme. En realidad no me tenía mucho aprecio: la encargada de clase era su alumna favorita, y... me miraba tan mal como sus discípulos. Sin embargo, mi madre fue a explicarle mi estado y él prometió ayudarme y entrevistarse conmigo. Resulto ser un gran consuelo oírle: "¡no exageres...!", "¡no te molestan tanto!", además lo que pasa es que tu tienes ganas de lucirte y de llamar la atención. Así no es de extrañar que se metan contigo..." Esa fue su ayuda. Lo que

logró fue que yo aún me desesperara todavía más; hasta entonces, creía contar con la simpatía de los profesores, pero tan rara y antipática, tan "monstruo", que ni ellos me querían.

Total, que en vista de que no podía seguir así, mis padres me buscaron un lugar en otro colegio, sin que nadie del mío lo supiera.

En la cuarta evaluación nos hicieron un test psicológico. Yo no puse mucho empeño, lo hice más bien como entretenimiento, pero el resultado fue el más alto del curso. También había un apartado en el que se estudiaban las relaciones en la clase; bien sabido que mi clase era la peor del curso en compañerismo, yo fui quien di el mayor nivel de rechazo, casi el máximo, aunque también fui la que mayor aproximación a la realidad había tenido al prever ese resultado.

Coincidiendo este test con una carta de la Asociación interesándose por mi situación, se difundió entre mis compañeros el rumor de que yo tenía una inteligencia superior y quería irme a una escuela especial. Lo que faltaba. A las caras de odio se unieron las de asombro, curiosidad y despecho, y me vi obligada a desmentir el rumor con un rotundo: "¿yo con inteligencia superior? ¡pero que dices! ¿una escuela especial? y ¿que iba a hacer yo entre esas máquinas?

Porque naturalmente así es como nos consideran: máquinas. Y en mi situación no me podía permitir que una noticia semejante despachurrara aún más mi maltratado prestigio.

Los últimos días de curso se hicieron más llevaderos, hasta entonces yo, como todas me evitaban, pasaba los recreos en una esquina alejada del patio, leyendo. Me había leído tres colecciones completas de libros de la

biblioteca escolar. Pero tres chicas de mi curso se acercaron, y me hablaron hasta que abandoné mis libros y empecé a ser yo quien las buscaba al salir.

Una vez llegado el verano y las vacaciones salimos juntas y nos hicimos buenas amigas. Pero yo no podía olvidar lo que me había sucedido, ya estaba marcada. Era un verdadero trauma. Debido a esto, toda mi seguridad estaba perdida. Aunque no demostraba nada, yo siempre tenía la sensación de que era para mis amigas como un "pegote". Temía que me rechazaran, me esforzaba por ser simpática, y con ello obtuve una tensión nerviosa tal que casi en todas las ocasiones me veía obligada a volver a casa pronto con dolor de estómago y vómitos. Ni aun tomando un tranquilizante se me pasaba, al contrario; según se acercaba el curso próximo el terror aumentaba.

Me habían aceptado en el nuevo colegio pero yo ya tenía miedo de todos los niños. Pensaba que también allí me despreciarían y no sabía como enfrentarme a ellos. Había llegado a ser muy tímida y no quería volver al colegio. Además para apoyar mi convencimiento de que yo nunca encajaría bien entre chicos "normales", bastaron las declaraciones del director de mi antiguo colegio cuando fui a recoger mi boleta de calificaciones y otros documentos. A la pregunta de mi madre de si sabía por qué me iba, él declaró que sospechaba que era por el rechazo recibido en clase. Afirmó que no debía tomarlo tan a pecho, que en el nuevo colegio me iría mejor; aseguró que era lógica la reacción de los chicos y chicas; lo que ocurría era que yo llamaba demasiado la atención, y la solución a mis problemas era no hacer tanto como hacía, sino esforzarme menos y procurar no destacar.

Mi madre casi "le retuerce el cuello" allí mismo, al oírle aconsejar al director del "mejor" colegio de la ciudad aquello que ella me había prohibido desde los seis años.

En vista de todos estos problemas mi madre me convenció para que fuera a la consulta de una psicóloga, total que estuve yendo allí para adquirir seguridad y habilidad social, sin embargo, encontrándome en la consulta con chicos y chicas con verdaderos problemas (síndrome de Down, dislexia, etc.), me sentía incómoda. Como no había en la ciudad ningún gabinete psicológico únicamente para niños con inteligencia superior, no quise volver. Mas sólo con saber que conocía toda habilidad social, ya había recuperado parte de mi seguridad.

Con mis amigas me sentía más suelta y natural, nos entendíamos perfectamente y la separación (nos cambiamos de colegio dos de las cuatro) no empeoró nuestra relación. Aún hoy somos inseparables. Ellas saben que soy inteligente aunque no les he dicho que tanto, ni me arriesgaré nunca. Sea como sea, entre ellas no necesito reprimirme tanto; me aceptan como soy, y si ellas me faltaran mis primeras amigas, creo que me volvería a hundir.

En el nuevo colegio no conocía a nadie así que tuve que empezar desde el principio. Me porté lo suficientemente mal en la primera evaluación como para que todos pensaran en mi sin recelo. Con mi conducta, nadie podía calificarme de "matada", y además saqué malas notas (sólo dos sobresalientes, el resto notables). De modo que en la primera evaluación me gané la simpatía de mi curso.

Por fin, a mediados del año escolar mi madre me propuso suavemente acudir a un grupo de seguimiento de niños con inteligencia

superior. En contra de las previsiones de mis padres, la idea me entusiasmó. Ciertamente que no me gustaba acordarme que tenía una inteligencia superior, pero también era verdad que un curso de ese tipo era lo que yo siempre había buscado. Así que nos presentamos lo antes posible.

El programa abarcaba técnicas de estudio, concentración y atención, problemas de ingenio, creatividad, orientación profesional, trabajo en equipo, seguimiento y ayuda psicológica individualizada, etc. Otra parte importante era el tiempo libre para tener la ocasión de relacionarse con otras personas como tú. También se hacían excursiones para cultivar el aspecto físico y hacer visitas culturales.

Yo estuve acudiendo al curso bastantes días pero comprobé que me quitaba mucho tiempo de estudio así que tuve que dejarlo. Realmente, en algunos aspectos, como en las técnicas de estudio, yo no necesitaba orientación; sabía cómo debía hacerlo y si estudiaba de otra forma era consciente y voluntaria. Por eso no me gustaba que trataran de llevarme por el "buen camino". Pero por otra parte me apenó tener que abandonar mi grupo justo cuando empezaba a funcionar bien y ya nos conocíamos. Incluso le habíamos puesto un nombre que yo sugerí "Némesis". El grupo, aunque estuve poco tiempo en él, me mostró que yo no era un "bicho raro", ninguno lo éramos.

Que poseamos una inteligencia superior no implica que hagamos genialidades o algo especial. Para que llegáramos a hacerlas necesitábamos recibir ayuda y estímulos desde pequeños; en el colegio, en casa,... Si nadie nos echa una mano nuestra capacidad será siempre potencial, no llegará a ser utilizada ni aflorar o reflejarse en resultados excepcionales.

En el colegio mi aburrimiento seguía siendo supremo. Sólo en dibujo hacía algo y no me aburría. Además de las broncas por estar distraída o hablando, me gané la manía de un profesor por corregir sus garrafales errores. Parecía ser yo la única de la clase que no estaba dispuesta a memorizar que la aerofagia fuese una enfermedad de los pulmones, y este detalle u otros parecidos se llevaron 6 ó 7 sobresalientes que me había merecido a lo largo del curso.

Pero después de lo pasado en el curso anterior, todo esto no me parecía nada a cambio del aprecio de los demás.

El curso escolar ha acabado sin problemas con los chicos. He recuperado mi seguridad y de nuevo tengo amigos, aunque las secuelas de lo que me pasó permanecen. Sin embargo, quiero afrontarlas sola y me niego a volver a un psicólogo.

Estuve de nuevo en la escuela especial, fue hace poco, y tuve la ocasión de ver la actividad de otros niños con inteligencia superior más pequeños. Verdaderamente, da pena que se pueda perder lo que podrían llegar a ser, que se sientan tan distintos, que tengan tantos problemas y que nadie los sepa. Es una lástima que haya tantos otros en las mismas condiciones que no estén recibiendo ninguna ayuda. Es una pena pensar que algún día lo puedan pasar tan mal como lo pasé yo. Me da rabia ver a esas niñas tímidas que pasan desapercibidas, cuyos traumas particulares las atacan sin que digan nada, sin que su personalidad las permita revelarse. Verán, yo tuve suerte, siempre he sido como un chico, y ese no resignarse del todo de ellos, hizo que se descubriera mi inteligencia superior; como era traviesa, mis buenas notas disimulaban, y aún así lo pasé mal, aún con ayuda exterior.

Pero imagínense a tantas otras niñas como yo, que aún se ven obligadas a reprimir más su naturaleza,... es horrible. Yo ahora, tengo 15 años más bien soy un camaleón; mis ideas y razonamientos, mi rendimiento, depende del ambiente que me rodea. Por miedo al rechazo aún no me he atrevido a discutir con nadie de cosas importantes, o hacer algo que los pueda disgustar, sino que hago y doy ante cada uno lo que él quiere que haga y dé. Convenzo a cada cual de que estoy de acuerdo con él.

Lo malo es que no sé ser "yo misma". No soy capaz de exteriorizar mis ideas, he perdido mi verdadera forma de hablar, me he convertido en "individuo medio" vaya a donde vaya. Quien diga que poseer una inteligencia superior es un "don", no sabe lo equivocado que está. Además de todo lo anterior, a los niños con inteligencia superior se nos cuelgan encima todas las responsabilidades; todos piensan que es maravilloso nuestro estado, que somos felices y que no tenemos problemas. Por una parte no nos ayudan en nada, nos mortifican, pero luego exigen de nosotros que hagamos genialidades, aunque nos maltratan moralmente, no aceptan que tengamos ningún fallo. La frase "¿cómo tú, tan inteligente, hablas en clase?" me ha perseguido toda la vida, en boca de aquellos que no se inmutaban ante mi aislamiento, incluso los profesores, adultos con más capacidad de juicio, creen en el tópico del superdotado como una computadora silenciosa y poco humana.

No es ningún "don" atormentarse desde pequeños con los problemas del mundo. Hay algunas cosas que los niños no deberían conocer tan bien para poder ser felices, pero los niños con inteligencia superior las descubrimos muy pronto.

No es una gracia tener constantemente miedo a defraudar, a no dar lo que esperan de ti.

No es bueno sentirse diferente, ver que te tratan como si fueras un espécimen raro.

No es bueno tener que ocultar lo que eres para poder convivir en la sociedad.

Todo esto no es bueno, es injusto, y por eso he aceptado escribir estas memorias. Espero que con ellas la gente llegue a darse cuenta de que ser demasiado inteligente 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".

APÉNDICE 2.

PROTOCOLO DE LA LISTA DE CUALIDADES.⁷⁰

INSTRUCCIONES: A continuación usted encontrará una serie de características que podrán o no ser representativas de las cualidades del niño que está usted observando. Al compararlo con sus coetáneos, marque un signo de más (+) si es que el pequeño presenta el rasgo a un nivel superior, un signo de igual (=), si lo manifiesta de manera semejante a los de su edad y un signo de menos (-) sino lo presenta, o éste se manifiesta a un nivel más bajo que el de sus compañeros.

VOCABULARIO

Lo tiene amplio
 Conoce y utiliza palabras y terminología avanzada para su edad
 Está interesado en el uso de las palabras y lo hace correctamente

FACILIDAD VERBAL

Se expresa bien
 Escribe con claridad
 Utiliza oraciones más largas que sus compañeros
 Emplea expresiones coloridas
 Aprende fácilmente expresiones e idiomas
 Habla con fluidez dos o más idiomas

⁷⁰ SILVA, Ma. Teresa, El niño sobredotado. Edamex. México. Segunda edición. pp: 69-82

LECTURA

Disfruta leer
 Es un ávido lector
 Lee mucho
 Aprende a leer con facilidad
 Se autoenseña a leer
 Lee por lo menos dos años arriba del nivel esperado
 Selecciona libros que son difíciles de leer
 Disfruta libros informativos, como enciclopedias, diccionarios, atlas y biografías

ESCRITURA

Escribe el alfabeto; su propio nombre; palabras, oraciones, cartas, cuentos, poemas, rimas, antes de la edad promedio esperada

MEMORIA

Tiene una memoria poco usual
 Recuerda los detalles
 Recuerda casi todos los detalles de un cuento
 Puede volver a contar los cuentos casi al pie de la letra
 Recuerda lo que ha oído o leído sin necesidad de mucha repetición o ejercitación
 Recuerda lugares, experiencias, personas, direcciones.
 Puede cantar canciones completas de memoria, recordando tanto la melodía como las palabras

APRENDIZAJE

Aprende con rapidez y eficiencia
 Hace las cosas con facilidad y sin mucho esfuerzo
 No necesita mucha explicación o elaboración

PENSAMIENTO

Piensa con claridad y lógica
 Razona, generaliza, deduce, infiere
 Reconoce relaciones implícitas
 Comprende significados
 Es capaz de explicar razones de sus acciones
 Aplica lo que aprendió adecuadamente cuando la ocasión lo amerita

**FLEXIBILIDAD DE
PENSAMIENTO**

Busca soluciones alternativas a los problemas
Se adapta a nuevos ambientes y experiencias
Disfruta de nuevas situaciones
Puede tratar con ambigüedades

**RAZONAMIENTO
ABSTRACTO**

Capaz de razonar en abstracto
Necesita pocos o ningún ejemplo concreto para comprender conceptos difíciles
Le gusta pensar en las cosas tomando en cuenta sus consecuencias
Mentalmente establece relaciones matemáticas sin necesidad de estímulos visuales o concretos

**PENSAMIENTO
SIMBÓLICO**

Capaz de utilizar el pensamiento simbólico
Trabaja sin demora con símbolos, como palabras y números
Le gusta utilizar o descifrar claves
Es sobresaliente en matemáticas

**DISCERNIMIENTO
GENERALIZADO**

Reconoce sonidos y los identifica
Encuentra relaciones entre ideas aparentemente sin conexión y extrae generalizaciones
Discierne entre causa y efecto, transfiere lo que aprende a nuevas situaciones
Busca semejanzas y diferencias en los hechos
Percibe las tendencias del pasado y las proyecta en el futuro.

COMPLEJIDAD

Le interesa y prefiere las ideas complejas
Cambia las reglas de los juegos con el fin de aumentar su dificultad
Puede considerar muchos factores y facetas de situaciones simultáneamente
Disfruta y comprende conceptos de un amplio periodo de tiempo o acción, como las eras geológicas, la relatividad, los orígenes del hombre

Trata de comprender material complicado separándolo en partes.

Se interesa en problemas que son difíciles para su edad como religión, política, sexo y asuntos nacionales

PLANEACIÓN Y ORGANIZACIÓN

Planea y organiza el trabajo

Medita antes de resolver problemas

Piensa antes de actuar

Aplica métodos de investigación científica al trabajar, se concentra en el mecanismo del problema antes de tratar de resolverlo

Selecciona o crea procedimientos eficientes para trabajar o llevar a cabo actividades

CREATIVIDAD E IMAGINACIÓN

Es creativo e imaginativo

Inventa nuevos juegos, cuentos, juguetes o modifica los existentes

Es ingenioso en los cuentos que estructura, encuentra un gran número de alternativas para resolver problemas e interrogantes, establece relaciones y asociaciones poco usuales

Fantasea

Se cuestiona sobre asuntos que no corresponden a su edad

Tiene un compañero imaginario para jugar durante sus primeros años

Disfruta de las fantasías, los cuentos de hadas, la ciencia ficción

ORIGINALIDAD

Se representa mentalmente estructuras nuevas y procesos y los puede expresar oralmente, por escrito con arte, con la música o en cualquier otra forma artística.

El producto de su trabajo es fresco, vital, único
Resuelve problemas usando métodos ingeniosos, hace lo inesperado, expresa ideas que con frecuencia son muy originales en una o varias áreas

Está lleno de recursos

CURIOSIDAD

Le gusta curiosear e investigar las cosas
 Hace muchas preguntas desafiantes
 Explora las cosas y circunstancias que lo rodean, desea conocer el porqué y el como del funcionamiento de las cosas, las separa e indaga sus causas
 Es inquisitivo
 Es escéptico con las explicaciones
 Indaga sobre los significados
 Continuamente pregunta ¿Por qué?
 Se cuestiona constantemente y a quienes lo rodean continuamente pregunta el status quo

SENTIDO DEL CUESTIONAMIENTO

Se maravilla o le impresionan profundamente los fenómenos naturales
 Se interesa y preocupa por lo que sucede en el mundo
 Desea compartir con los demás sus descubrimientos

AMPLITUD EN LA INFORMACIÓN

Está bien informado para su edad.
 Lee mucho acerca de los aspectos poco usuales
 Se informa lo más que puede a través de la lectura
 Parece que todo le interesa
 Tiene un alto grado de conocimientos especializados en algo específico que es de su interés y poco usual en los de su edad

AMPLITUD DE INTERESES

Tiene una gran variedad de intereses
 Colecciona
 Sus pasatiempos son poco usuales
 Parece contar con muchas fuentes de información para una diversidad de temas
 Sus intereses o pasatiempos son más complejos que los de sus coetáneos

**INTERESES ESTÉTICOS
Y/O TALENTOS**

Reacciona ante la belleza
 Tiene intereses estéticos y/o talentos en las áreas artísticas, como música, danza, escritura y poesía
 Tiene un sentido del ritmo superior
 Recuerda composiciones musicales, melodías y canciones
 Responde a variantes de los colores, matices y sombras
 Tiene gracia y precisión para bailar
 Disfruta al escuchar, leer o escribir poesía
 Reacciona ante patrones y arreglos musicales
 Toca algún instrumento musical con una destreza excepcional

**ATENCIÓN A LOS
DETALLES**

Le impacientan los detalles y las repeticiones, le aburren las tareas rutinarias
 Requiere de pocos detalles o repeticiones en las instrucciones
 Con frecuencia se anticipa a las instrucciones.
 Es preciso y diestro en lo que desempeña.

**DESEMPEÑO
SOBRESALIENTE**

Se desempeña con gran habilidad en alguna área
 Se le ha reconocido por su trabajo en un área determinada, como en la música, arte, ciencia o por su rendimiento académico
 Sus calificaciones escolares generalmente son sobresalientes.

**RENDIMIENTO
ACADÉMICO**

Obtiene calificaciones altas por su trabajo escolar en general o en alguna materia en particular
 Le gusta destacar en su trabajo escolar.
 Tiene talento especial para las matemáticas.

LIDERAZGO

Es un líder
 Tiene influencia sobre los demás
 Asume el liderazgo cuando la situación lo amerita

	<p>Tiene iniciativa para empezar actividades que valen la pena</p> <p>Le gusta dirigir actividades, organizarlas</p> <p>Tiende a dominar la situación</p>
ATENCIÓN Y CONCENTRACIÓN	<p>Mantiene su atención por largos periodos</p> <p>Logra una intensa concentración</p> <p>No se distrae con facilidad</p> <p>Tiene tendencia a perder la noción del tiempo</p> <p>Se involucra profundamente con las tareas</p>
AUTOCRÍTICA	<p>Es autocrítico</p> <p>Se esfuerza por perfeccionarse</p> <p>No le satisface fácilmente su propio trabajo o producto, evalúa correctamente sus habilidades</p> <p>Modifica su conducta con base en su propia evaluación</p> <p>Es modesto, no se inclina por el alarde o a sobrestimar su propio conocimiento</p> <p>Es consciente de su propia excepcionalidad</p>
RESPONSABILIDAD	<p>Siempre está alerta</p> <p>Es un observador perspicaz, reacciona al ambiente</p> <p>Está consciente</p>
PERSISTENCIA	<p>Las dificultades lo desafían</p> <p>Permanece en la tarea hasta que la termina</p> <p>Se concentra en las metas remotas y posiblemente inalcanzables ante los ojos de los demás</p> <p>Necesita poca motivación externa para persistir en las tareas que le llaman la atención o le interesan</p> <p>Es tenaz</p> <p>Muestra determinación para lograr sus metas.</p>
FUERZA DE CARÁCTER	<p>Es autodisciplinado necesita poco control externo, es digno de confianza</p>

	<p>Es honesto y franco Confía en los demás Tiene un carácter fuerte y enérgico</p>
SINCERIDAD	<p>No se inhibe al expresar sus opiniones No miente para evitar un castigo</p>
SEGURIDAD	<p>Es confiable, seguro y responsable Se le pueden asignar tareas con la seguridad de que cumplirá con ellas Sabe respetar las instrucciones que se le dan</p>
RESPONSABILIDAD SOCIAL	<p>Tiene un fuerte sentido de la justicia social Se preocupa por el bienestar de los demás Sé compromete activamente por los derechos de los demás</p>
COOPERACIÓN	<p>Es cooperador Trabaja bien con los demás Evita los altercados y las peleas Es fácil de congeniar y de llevarse bien</p>
SENTIDO COMÚN	<p>Tiene sentido común Muestra buen juicio</p>
SENSIBILIDAD	<p>Siente las críticas profundamente Se preocupa e interesa por los demás Es en principio amable Es sensible a los sentimientos y necesidades de los demás Tiene simpatía y empatía por los otros.</p>
POPULARIDAD	<p>Es agradable a sus compañeros Es sociable y disfruta de la compañía de los demás Lo eligen como líder Generalmente es jovial y alegre</p>
ENTUSIASMO	<p>Le gusta hacer nuevos intentos</p>

	<p>Le atraen los progresos de la ciencia y de otros campos Con frecuencia interrumpe a los demás con sus preguntas o inquietudes</p>
SENTIDO DEL HUMOR	<p>Encuentra el lado agradable y humorístico a situaciones intelectuales Disfruta hacerle bromas a los demás pero no le gusta que le tomen el pelo</p>
RELACIONES ESPACIALES	<p>Es bueno para reparar cosas mecánicas Le gusta resolver rompecabezas que tengan muchas piezas</p>
ESTABILIDAD EMOCIONAL	<p>Generalmente es seguro emocionalmente No se altera con facilidad Se tarda en manifestar su enojo Tiene alta tolerancia a la frustración</p>
AUTOCONFIANZA Y AUTOSUFICIENCIA	<p>Tiene ideas y preferencias definitivas Es independiente, individualista, autosuficiente, confía en sí mismo Necesita poca dirección de sus profesores y de los demás No es fácil que se desvíe de sus convicciones si no cuenta con una prueba razonable de que está equivocado No acepta manifestaciones autoritarias sin un examen crítico No teme ser diferente, con frecuencia prefiere trabajar solo Tiene confianza en sus propias potencialidades y habilidades.</p>
SALUD	<p>Tiene menos problemas de salud que sus compañeros Su historia clínica es favorable Disfruta de buena salud</p>

ENERGÍA

Está lleno de energía y actividad
 A veces lo califican como hiperactivo en sus primeros años
 Físicamente está bien coordinado
 Disfruta de los juegos

DESARROLLO TEMPRANO

Se sentó, caminó y habló a una edad temprana
 Hizo todo antes de lo esperado
 Parecía estar más avanzado que los demás bebés de su edad

COMPARACIÓN CON SUS HERMANOS Y LOS DEMÁS

Es diferente a los otros niños en su familia
 Sus hermanos también son muy brillantes
 Es excepcional y sobresale entre los niños de su edad

PREFERENCIA POR COMPAÑEROS DE JUEGOS MAYORES

Le gusta jugar con niños mayores
 Disfruta de la compañía de personas mayores que él, incluyendo a los adultos

BIBLIOGRAFÍA.

BARBE, Walter B. Psychology and Education of the Gifted. Irvington Publishers. New York. Segunda edición 1975.

BENITO Mate, Yolanda. Problemática del Niño Superdotado. Amarú Ediciones. Salamanca España. 1990.

CÁZARES Hernández, Laura y Cols. Técnicas Actuales de Investigación Documental. Trillas. México D.F. Primera reimpresión 1991.

COHN, S.J. y Cohn, C.M. "Genio y Talento" en Educación de Niños y Adultos Excepcionales: Una Introducción a la Educación Especial. Piedra Santa. Guatemala. 1989.

CORIAT, Aaron R. Los Niños Superdotados. Editorial Herder. Barcelona 1990.

DUNN, Lloyd. Exceptional Children in the Schools. Holt Rinehart. E.U.A. 1963.

ELFRIEDE, Höhn. Test para Sobredotados. Editorial Paidós. Buenos Aires 1967.

ESPRIU Vizcaíno, Rosa María. La Identificación Dinámica en Niños Sobredotados de Nivel Preescolar en un Jardín de Niños Privado de la Ciudad de México. Tesis inédita de Maestría, Universidad de las Américas. México. 1991.

FREEMAN, Joan. Los Niños Superdotados: Aspectos Psicológicos y Pedagógicos. Santillana. Madrid. 1988.

GALLAGHER, James. El Alumno Excepcionalmente Dotado. Librería del colegio. Buenos Aires. 1970.

GARCÍA Yagüe, Juan. El Niño bien dotado y sus Problemas. Colección de Educación Espacial. Madrid. 1986.

GENOVARD Roselló, Cándido. El Límite Superior. Editorial Pirámide. Madrid. 1990.

GENOVARD Roselló, Cándido. Estudio Preliminar Sobre la Identificación del Alumno Sobredotado. Fundación Juan March. Madrid. 1987.

HIRSCH Pier, Esther. Antecedentes y Situación Actual de la Atención a los Sobredotados. Tesis de licenciatura en Pedagogía.

KURT A, Heller. International Handbook of Research and Denvelopment of Giftedness and Talent. Pergamon Press.

SCHEIFELE, Marian. El Niño Sobredotado en la Escuela Común. Editorial Paidós. Buenos Aires 1964.

SILVA, Ma. Teresa. El Niño Sobredotado, ¿Cómo Orientarlo? Edamex. México. Segunda edición.

TADEO Madrazo, Zoila Graciela.. Estudio Comparativo entre Niños Sobredotados y Niños Normales en Relación a Factores Intelectuales, Socioeconómicos y de Personalidad Tesis Maestría en Psicología Clínica.

TELFORD Charles. El Individuo Excepcional. Editorial Prentice Hall Internacional. México 1973.

TORRANCE, E. Paul. Como es el Niño Sobredotado y Como Enseñarle. Editorial Paidós. Buenos Aires. Primera edición 1965.

VELÁZQUEZ Uribe, Ma. De Jesús. Metodología Didáctica para Niños Sobredotados de Cuarto Año de Primaria con Habilidad Académica Específica en Ciencias Naturales. Tesis de licenciatura en Contaduría.

WALLACE, Belle. La Educación de los Niños más Capaces. Aprendizaje Visor. Madrid. 1988.

WEINER, Irving. Desarrollo Normal y Anormal del Niño Pequeño. Editorial Paidós. España. Primera Reimpresión, 1985.

LÓPEZ Carrasco, Miguel Angel. Estudio, Mito y Realidad del Niño Sobredotado. Lupus Inquisitor. México. 1994.

LÓPEZ Carrasco, Miguel Angel. Momento. Lupus Inquisitor. México. 1988.

LÓPEZ Román, Jesús. Inteligencia y Proceso Educativo. Desarrollo Mental y Factores que lo Condicionan. Ediciones Okios-Tau. 1979.

LOZANO Molina, Ma. Luisa del Pilar. El Papel del Educador en la Aceptación Social de los Niños Sobredotados del Primer Año de Primaria. Tesis de licenciatura en derecho.

MORRIS, Richard. Educación Espacial Investigaciones y Tendencias. Editorial Médica Panamericana. Buenos Aires. 1989.

OLERON, Pierre. La Inteligencia. Oikos-Tau. Barcelona. 1978.

PATTON R., James. Casos de Educación Especial. Editorial Limusa. México 1991.

RENZULLI, Joseph. Gifted Child Quarterly. 1979.

SALVIA, John. Evaluación de la Educación Especial. Editorial El Manual Moderno. México

ZAVALETA Rito, Patricia. Diferencias Individuales en los Niños Sobredotados. Tesis de Licenciatura en Pedagogía.

ZAVALLONI, Roberto. Introducción a la Pedagogía Especial. Editorial Heider. Barcelona 1979.