

# 2

## EL NIÑO SUPERDOTADO COMO EXCEPCIONAL

A. Harry Passow

Cualquier discusión sobre la esencia de la sobredotación y del talento depende en gran parte de la definición utilizada. Es importante conocer qué es la sobredotación y cómo se manifiesta, para poder identificar como tales a los niños superdotados y prestarles una atención apropiada.

### Antecedentes

En 1869 Galton publicó su libro *Hereditary Genius*, llamando la atención sobre su preocupación por la capacidad de alto nivel, aunque un año antes, William T. Harris había dado un paso más práctico introduciendo una promoción flexible, como un modo de atender a los alumnos más capacitados en los colegios de St. Louis. Otros colegios norteamericanos siguieron el mismo sistema iniciando diversos programas para responder a las necesidades de «alumnos de una capacidad superior a la media», «niños brillantes», «alumnos con una capacidad mental superior a lo normal», «superdotados» y una gran variedad de distintos términos —referidos a individuos con cocientes intelectuales altos y también posiblemente con dotes académicas altas—. En 1900, en la ciudad de Nueva York, se iniciaron «clases de progreso rápido» para niños excepcionalmente brillantes. Hacia 1915 se proyectaron lo que, con el tiempo, se conocerían como clases «SP» para acelerar el progreso de los niños brillantes, permitiéndoles realizar los grados séptimo, octavo y noveno en dos años. Se atribuye a Guy M. Whipple la creación del término «superdotado» como una denominación estándar de los niños con una capacidad superior a lo normal en los Estados Unidos, utilizándolo en la *Enciclopedia de Educación* de Monroe (referido en Henry, 1920).

Los análisis de los programas y provisiones para los superdotados en sus primeros años, aparecidos en los 19.º y 23.º *Yearbooks* de la Sociedad Nacional para el Estudio de la Educación (NSSE, 1920 y 1924), dejaron

claro que se debía considerar como superdotados a los individuos con un nivel intelectual elevado y un gran rendimiento académico, y que sus rasgos y características eran los que determinaban la naturaleza reconocida de la sobredotación.

Si bien existió mucha actividad y alguna investigación antes de los estudios genéticos de Terman sobre los genios en 1922 (Terman, 1925) —la bibliografía del 19.º *Yearbook* de la NSSE contiene 163 datos, y el 23.º incluye una bibliografía comentada de 453 datos—, fue su equipo quien empezó los primeros estudios longitudinales a gran escala sobre la naturaleza de los superdotados. El estudio Stanford «fue diseñado para descubrir cuáles eran los rasgos físicos, mentales y de personalidad característicos de los niños superdotados como una clase y en qué tipo de adulto se convertía el niño superdotado típico» (Terman y Oden, 1959). La investigación de Terman se proponía localizar los sujetos con un grado de inteligencia brillante que permitiera clasificarlos dentro del 1 por 100 superior de la población escolar. «Una puntuación del CI de 140 en el test Stanford-Binet, y un CI de 135 en el Terman Group Intelligence Test para alumnos de escuelas superiores», fue lo que Terman describió como conjunto de «normas arbitrarias» para la inclusión de los niños en el estudio. Sin embargo, Terman no consideró la tarea de acrecentar el conocimiento sobre el origen y los rasgos físicos y mentales de los superdotados como un fin en sí mismo. Como declaró en su primer informe:

Quando se haya determinado el origen de nuestro talento intelectual, es posible que se puedan encontrar métodos que podrían incrementar la dotación. Cuando se comprendan mejor los rasgos físicos, mentales y caracterológicos de los niños superdotados, será posible emprender su educación con mayor esperanza de éxito. En el caso del niño superdotado, la Naturaleza ha hecho retroceder los límites normales de educabilidad, pero el campo que de este modo se abre al educador es todavía una tierra desconocida. Ha llegado la hora de avanzar, explorar y consolidar. (Terman, 1926.)

El estudio inicial de Terman y otros posteriores (que todavía continúan, aunque Terman murió en 1956), apoyan la hipótesis de que la promesa inicial de los niños superdotados intelectualmente es probable que culmine en un rendimiento excepcional durante su madurez. Cuando uno de los colaboradores de Terman, Catherine Cox (1926), inició un rumbo contrario estudiando el material biográfico de 300 de los más importantes hombres en la Historia, para intentar calcular sus CI, halló que esos sujetos poseían una inteligencia general muy superior. Entre los muchos descubrimientos de Terman está el de que, en contra de las creencias populares de la época, los jóvenes superdotados intelectualmente eran también, además, superiores —respecto de los de su misma edad no tan bien dotados— en salud general y física, salud mental y ajuste, inteligencia adulta, estatus posterior e ingresos obtenidos, publicaciones y patentes e incluso en satisfacción. Posteriores estudios británicos sobre ni-

ños superdotados, incluidos los de Pringle (1970) e Hitchfield (1973), utilizando una cohorte nacional de niños, y más recientemente Freeman (1979), han corroborado las ideas de Terman.

De modo creciente se fue considerando la inteligencia superior, definida de diversos modos, tales como por un porcentaje de la población (por ejemplo, el 1 ó 2 por 100 superior en inteligencia general) o un concreto intervalo en un test de inteligencia (por ejemplo, CI 125 ó 135), como criterio para identificar al superdotado, y se crearon programas y provisiones adicionales en colegios americanos para educar al niño intelectualmente superior. Se elaboraron listas de las características mentales, emocionales, sociales y físicas —muchas de ellas extensas y detalladas— de los niños que puntuaban alto en tests de inteligencia, tanto individuales como colectivos, y posiblemente también con un alto mérito académico (Durr, 1964; Hoyle y Wilks, 1975; Ward, 1975; Clark, 1979; Tuttle y Becker, 1980). Obviamente, sin embargo, como las descripciones de los superdotados se componen de un número considerable de incidencias, no todos los niños considerados como superdotados poseerán todos los talentos cognitivos, afectivos, físicos o intuitivos que se les adscriben como grupo, y a veces una única característica en un niño puede indicar una especial dotación o talento.

Leta S. Hollingworth (en Pritchard, 1951) estaba estudiando en Nueva York la naturaleza y necesidades de los superdotados al mismo tiempo que Terman dirigía sus estudios longitudinales en California. Definió a los niños superdotados como aquellos «situados en el 1 por 100 superior de la población juvenil en inteligencia general», la cual, según su punto de vista, era «la capacidad de lograr leer, escribir y manejar símbolos y conocimientos abstractos». No obstante, en 1931, había escrito:

Por niño superdotado entendemos aquel que es mucho más educable de lo que los niños generalmente son. Esta mayor educabilidad puede situarse en la especialidad de una de las artes, como la música o la pintura; en la esfera de la aptitud mecánica, o puede consistir en la incomparable capacidad para la lectura, la escritura y la inteligencia abstracta. Es tarea de la educación considerar todas las formas de sobredotación de los alumnos, en relación con el modo en que se debe enseñar a los individuos extraordinarios para su propio beneficio y el de la sociedad en general. (Pág. 49.)

El trabajo de Cyril Burt sobre niños altamente capacitados comenzó en 1915 en Gran Bretaña (Burt, 1975). Fue ese trabajo inicial el que motivó finalmente la división nacional de los niños, según su capacidad, en los diferentes tipos de educación secundaria, mediante un examen realizado a partir de los once años de edad. Se seleccionó el 25 por 100 de superior puntuación para ir a las *academic grammar schools*, mientras que el otro 75 por 100 restante recibiría una educación más práctica en una *secondary modern school*. Otros investigadores de habla inglesa, como

Parkyn, de Nueva Zelanda (1948), y Lovell y Shields en Inglaterra (1967), continuaron la tradición de usar la medida de la inteligencia como la señal de sobredotación en los niños.

Sin embargo, ya en el año 1940, los escritores habían empezado a señalar las limitaciones de los tests de inteligencia para definir e identificar a los superdotados. Pritchard, por ejemplo, escribió:

Si por superdotados entendemos aquellos jóvenes que dan esperanzas de una creatividad de alta categoría, es dudoso que el test de inteligencia clásico sea apropiado para identificarlos. Por creatividad se indica originalidad, y la originalidad implica un exitoso manejo, control y organización satisfactorios de nuevos datos o experiencias. Los tests de inteligencia contienen datos sobreaprendidos. Evidentemente se desconoce el contenido de la inteligencia en las situaciones que revelan originalidad o creatividad. (Pritchard, 1951.)

En la publicación de la Asociación Americana para los Niños Superdotados (AAGC), Lally y La Brant (1951) señalaban cómo, desde que los colegios se han preocupado tradicionalmente por las materias académicas, «la búsqueda de niños superdotados ha descubierto, por lo general, al estudiante brillante en tales áreas», y que los procedimientos de identificación tendían a ser análogos al énfasis del colegio, excluyendo a aquellos alumnos con talento en las artes. Observaron que se sabe menos acerca de los talentos especiales que de la sobredotación intelectual.

### **Se extiende la definición**

Las definiciones de superdotado y persona con talento han sido cada vez más completas, o como Renzulli (1978) señaló, «más liberales». Passow y otros (1955) han definido el talento como la capacidad de un rendimiento superior en cualquier área de la conducta humana socialmente valiosa, pero limitadas esas áreas, al mismo tiempo, a «campos académicos», tales como Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Matemáticas; a campos artísticos, como la música, artes gráficas y plásticas, artes representativas y mecánicas; y al ámbito de las relaciones humanas.

El programa para superdotados realizado en las Escuelas Públicas de Portland (Oregón) (1959), patrocinado por la Fundación Ford, adoptó la actitud de que «una definición de la sobredotación limitada a la aptitud académica era demasiado restringida, y que existen una gran variedad de capacidades socialmente útiles en los niños que deberían ser identificadas y desarrolladas». La definición de sobredotación de Portland «incluía aproximadamente el 10 por 100 superior de los alumnos con mayor talento intelectual y también la misma proporción de los individuos con mayor talento en cada una de las siete aptitudes especiales: arte, mú-

sica, escritura creativa, expresión dramática, danza creativa, talento mecánico y liderazgo social» (pág. 13). Este fue uno de los pocos sistemas escolares que definieron más extensamente la sobredotación y que intentaron identificar y educar una serie amplia de artes y talentos.

En el *Yearbook* de la Sociedad Nacional para el Estudio de la Educación, Witty (1975) recomendó que la definición de la sobredotación se extendiera y se considerase superdotado a cualquier niño cuyo rendimiento, en un área potencialmente valiosa de actividad humana, fuese extraordinario de forma consistente. La definición sugerida proponía un concepto amplio de la naturaleza de la sobredotación, si bien, frases como «área potencialmente valiosa de la actividad humana» y «extraordinario de forma consistente» planteaban una gran cantidad de problemas de especificación y significado.

Quizá la definición más utilizada en la actualidad en los Estados Unidos sea la de la Oficina de Educación de los EE UU, «utilizada» en el sentido de que bastantes escritos sobre el tema aluden a ella, y muchos sistemas escolares la aceptan como guía de su planificación. Fue propuesta por un consejo asesor al entonces comisionado de Educación, Sidney Marland, Jr., y se presentó en el Informe Marland (1971). Ha sido aceptada en su mayor parte con poca crítica, pero, como señaló Renzulli (1978), «ha servido al útil propósito de llamar la atención sobre una más amplia variedad de capacidades que se deberán incluir en una definición de sobredotación...» La definición es la siguiente:

Los niños superdotados y con talento son aquellos identificados por personas cualificadas profesionalmente, que, en virtud de aptitudes excepcionales, son capaces de un alto rendimiento. Son niños que requieren programas y/o servicios educativos superiores a los que de manera habitual proporciona un programa escolar normal para llevar a cabo su contribución a sí mismos y a la sociedad. Los niños capaces de elevadas realizaciones pueden no haberlo demostrado con un rendimiento alto, pero pueden tener la potencialidad en cualquiera de las siguientes áreas, por separado o en combinación:

1. Capacidad intelectual general.
2. Aptitud académica específica.
3. Pensamiento creativo o productivo.
4. Capacidad de liderazgo.
5. Artes visuales y representativas.
6. Capacidad psicomotriz.

Renzulli (1978) ha analizado las definiciones de sobredotación, revisó los estudios de las características de los individuos superdotados, y propuso una definición de sobredotación que cree útil para las prácticas escolares y es defendible en términos de los hallazgos de la investigación.

Su concepción de la sobredotación incluye tres elementos: una capacidad superior a la media, compromiso en la tarea —una forma enfocada de energía— y creatividad (véase capítulo 15).

Más recientemente, Tannenbaum (1983) ha propuesto una definición psicosocial de la sobredotación que considera el rendimiento excepcional o la excelencia como producto de una sobreposición de cinco factores:

1. Capacidad general —el factor «G», o la inteligencia general de los tests—.
2. Capacidad especial —aptitudes y habilidades especiales—.
3. Factores no-intelectuales —por ejemplo, fuerza personal, dedicación, voluntad de hacer sacrificios, y otros rasgos integrantes de la personalidad con éxito—.
4. Factores ambientales —en el marco del hogar, el colegio y la comunidad— que proporcionan estímulo y apoyo.
5. Factores fortuitos —circunstancias imprevistas en la estructura de oportunidades y en el estilo de vida habitual— que pueden afectar las salidas para la realización excepcional.

### La inclusión de la creatividad

Los estudios de Getzels y Jackson (1958) sobre jóvenes con una gran creatividad y alto nivel intelectual llevaron a especular que si se tenía que establecer un precedente, al «permitir una excepción en la costumbre de designar como superdotados únicamente a los de CI alto, la posibilidad de ampliar el concepto para incluir a otros grupos potencialmente productivos se convertía en un auténtico reto tanto para educadores como para investigadores». En 1962, el *Yearbook* de Educación se preocupó porque el entonces actual énfasis sobre la creatividad podría dar lugar a que las nociones más usadas de inteligencia se quedaran anticuadas.

La creatividad —término con tantos significados como el de inteligencia— ha sido examinada por investigadores como Torrance y Taylor como un componente necesario de la sobredotación intelectual, y como un tipo específico de sobredotación, que debe ser identificado y cultivado. Gallagher y Weiss (1979) la han descrito así:

Ha habido muchos intentos de clasificar las características especiales del niño creativo —aquel que posee una capacidad superior para producir, visualizar, dramatizar o ilustrar una idea, un concepto o un producto nuevo. Aunque hay una estrecha relación entre la capacidad mental alta y la creatividad, cada vez está más claro que existen determinadas destrezas intelectuales y rasgos de personalidad que predisponen a ciertos niños y adultos hacia una actividad creativa.

Según Taylor (1975) la investigación sobre la creatividad se ha centrado en, al menos, siete áreas: *a)* la personalidad creativa; *b)* la formulación creativa de problemas; *c)* el proceso creativo; *d)* los productos creativos; *e)* los ambientes creativos; *f)* creatividad y salud mental, y *g)* creatividad e inteligencia.

Durante las últimas dos décadas, muchos investigadores, como Parnes y Harding (1962), han llegado a la conclusión de que la creatividad se puede cultivar. De acuerdo con esta idea, I. Taylor (1975) inició un programa de desarrollo creativo centrado en: 1) transposición de las propias ideas al ambiente; 2) formular problemas básicos o genéricos; 3) transformar las ideas por medio de oposiciones y analogías; 4) generar resultados con características creativas, y 5) facilitar estas destrezas por medio de la exposición a estimulación sensorial directa (pág. 26). Según Calvin Taylor (Taylor y Ellison, 1975), la investigación ha mostrado «que poseemos talentos de tipos muy distintos, no sólo de "inteligencia general", que incluyen lo académico, lo creativo, la planificación, la comunicación, el pronóstico y la toma de decisiones», y para explotar este campo ha propuesto una aproximación múltiple a la enseñanza del talento.

Varios países están añadiendo actualmente la creatividad a sus conceptos-guía para la identificación de los superdotados, aunque tanto en los países desarrollados como en los menos desarrollados dicha identificación está todavía dominada por los criterios de aptitud intelectual o académica, incluso cuando los medios para una valoración psicológica están todavía en una etapa relativamente rudimentaria. Algunos, careciendo de tests estandarizados de forma local, están obligados a usar los norteamericanos o ingleses —en ningún sitio existen tantos como en los Estados Unidos, en donde un reciente estudio nacional examinó no menos de 65 instrumentos que cubrían una amplia variedad de capacidades (Richert y otros, 1982)—. Esta inicial preocupación escolar avanza hacia materias no académicas, tales como artes gráficas y representativas. Sin embargo, esto funciona de otra forma en algunos países donde, debido a que se consideran esas materias como menos discutibles que las académicas, aquellas áreas como la danza, el teatro o la música reciben una atención especial: diferenciarse en el currículum común puede ser considerado elitista, mientras que la diferenciación en dotes de representación es a menudo más aceptable generalmente (Passow, 1984).

Los procedimientos de identificación en distintas culturas aparecen ligados al concepto de sobredotación imperante. En algunos países es un proceso de múltiples etapas —detección inicial, selección y evaluación—. En algunos se utilizan tests únicamente, mientras que en otros se incluyen investigaciones informales. No obstante, la evaluación e investigación sobre los instrumentos y procedimientos de identificación continúan siendo poco frecuentes en casi todos los países.

### **Sobredotación manifiesta**

A partir de Cox (1926), diversos investigadores se han centrado en los rendimientos sobresalientes de adultos, más que en el potencial para un éxito sobresaliente en los niños. Por ejemplo, un grupo encabezado por Goertzels (Goertzels y otros, 1978) ha llevado a cabo dos investigaciones de, aproximadamente, unas 700 «personalidades eminentes», individuos que han logrado el éxito en áreas diversas —ciencias, negocios, literatura y teatro, etc.—. Estudiaron los antecedentes familiares en los que se formaron las personalidades de estos sujetos, sus vidas privadas, especialmente como adultos, y el trabajo que les dio la fama que representa su impacto en la sociedad. El grupo construyó retratos complejos de las personas eminentes, superdotadas y con talento, que permiten hacerse una idea sobre su naturaleza.

Entre las observaciones realizadas por dicho grupo se incluye la siguiente:

El hombre o mujer eminente es probable que sea el primogénito o el hijo único de una familia de clase media, en la que el padre es un hombre de negocios o un profesional, y la madre, un ama de casa. En estas familias hay hileras de libros en estanterías y las esperanzas de los padres para todos los niños son elevadas... A los niños que llegan a ser eminentes les gusta aprender, pero no les gusta el colegio ni los profesores que intentan encajarlos en un currículum no diseñado para necesidades individuales. Responden bien a ser tutelados o ser dejados solos, y les gusta ir a colegios especiales, como los que forman actores, bailarines, músicos y artistas. Son más autónomos y menos motivados para querer agradar que lo que son sus compañeros y hermanos. Necesitan y consiguen encontrar períodos de aislamiento en los que tienen libertad para pensar, leer, escribir, experimentar, pintar, tocar un instrumento o explorar el campo. A veces, esta libertad se puede obtener únicamente por una enfermedad real o fingida; un padre comprensivo puede responder a las necesidades del niño de tener largos períodos libres de esfuerzo concentrado... Aprecian su originalidad y les cuesta ser conformistas, en la forma de vestir, en el comportamiento y en otros aspectos. (Págs. 336-338.)

Brandwein (1955) sostuvo la hipótesis de que existen tres tipos de factores relacionados con el éxito escolar en las ciencias. Éstos incluyen: factores genéticos para un alto nivel de capacidad verbal y matemática; factores de predisposición, como la persistencia (la voluntad de dedicar a un tema un tiempo adicional, la capacidad de aguantar la incomodidad, de afrontar el fracaso y seguir trabajando), la búsqueda, la insatisfacción con la explicación y apariencia actual de la realidad; y factores de activación, las oportunidades para una enseñanza avanzada y el contacto con un profesor estimulante.

Tannenbaum (Passow y Tannenbaum, 1978) sostiene que el individuo superdotado es, de modo característico, un productor más que un con-



sumidor cultural. Afirma que no es suficiente que un alumno obtenga buenas notas, absorba rápidamente la información y sobresalga en actividades de pensamiento convergente. La sobredotación incluye nuevas conceptualizaciones, aproximaciones divergentes, solución de problemas de un modo creativo e infrecuente. Según su punto de vista, los alumnos que únicamente consumen información, no importa lo rápidamente que esto sea, sólo representan un tipo de sobredotación, que no es, además, el más significativo.

Getzels y Csikszentmihalyi (1975) han desviado el centro del estudio desde la capacidad del niño superdotado para la resolución de problemas —sobre lo que existe un cuerpo de literatura amplio y abundante de estudios conceptuados y empíricos— hacia el descubrimiento de problemas —sobre lo que se han realizado relativamente pocos estudios sistemáticos—. Como ellos señalan, «el mundo está lleno de dilemas. Pero las situaciones problemáticas no se presentan por sí mismas automáticamente como problemas capaces de solución, no dicen nada de soluciones creativas». Estudiando adultos de bellas artes, Getzels sugirió alterar el paradigma de lo humano como «no sólo un organismo capaz de reducir estímulos y resolver problemas, sino también un organismo que busca estímulos y encuentra problemas». Sostienen la hipótesis de que hallar problemas parece ser un componente crucial de creatividad —el cual ha sido relativamente poco estudiado en la comprensión de la naturaleza de la sobredotación— (véase capítulo 20).

### Panorámica

Si la sobredotación siempre se ha definido en la práctica de un modo operativo, con algún concepto implicado acerca de su naturaleza, ¿cómo se puede discutir de manera objetiva sobre la naturaleza de la sobredotación? Es claro que no hay una teoría ampliamente aceptada relativa a la sobredotación, aunque existe un cuerpo considerable de conocimientos acerca de las diferencias individuales y su cultivo. Renzulli (1980 b) ha observado que:

A pesar de la gran cantidad de investigación sobre cada uno de los aspectos posibles del proceso de aprendizaje, todavía tenemos dificultad para precisar las razones de las extraordinarias diferencias de la eficiencia en el aprendizaje y creatividad entre personas con antecedentes genéticos y experiencias ambientales similares. Sencillamente, no sabemos qué factores han hecho surgir un minúsculo número de Thomas Edison, o Langston Hughes e Isadora Duncan, mientras millones con «dotación» y ventajas (o desventajas) educativas iguales nunca se elevan por encima de la mediocridad. ¿Por qué algunas personas que no han disfrutado las ventajas de oportunidades educativas especiales consiguen ser eminentes mientras que otras, que han realizado programas para superdotados, se desvanecen en la oscuridad? (Pág. 601.)

Por supuesto, también hay cosas que sabemos. Los superdotados y con talento se desarrollan en una gran variedad de formas y dimensiones. Algunos jóvenes superdotados se sitúan por encima de la media sólo en relación a los criterios aplicados, mientras que otros son tan infrecuentes como para ser extremadamente raros; algunos individuos son superdotados o tienen talento en un área, mientras que otros parecen ser muy capaces en prácticamente cualquier área. Algunos individuos, que parecen poseer una capacidad sobresaliente, tienen poca motivación o interés para el desarrollo de ese potencial, mientras que otros poseen a la vez mucho talento y una gran motivación. Los hay que adquieren y absorben la información de un modo alto y rápido, mientras que otros utilizan el conocimiento de formas nuevas y diferentes. Algunos básicamente son consumidores de conocimientos, mientras que otros son productores extraordinarios en potencial tanto como consumidores. Hay individuos que son especialmente precoces, manifestando un potencial poco común a edad temprana, mientras que otros son «florecentes tardíos» que no muestran un potencial o rendimiento extraordinario hasta mucho más tarde. Existen también diferencias culturales que afectan a las áreas de talento que tienen más probabilidad de ser recompensadas y consiguientemente cultivadas. Reissman (1962) escribió incluso acerca de los «niños superdotados lentos», individuos que pueden tardar mucho tiempo en aprender los conceptos básicos, pero cuando por fin lo hacen... «utilizan estas ideas de una forma atenta y penetrante». Claramente los superdotados no son un grupo homogéneo.

En la actualidad parece que hay acuerdo en que los procedimientos de identificación no se pueden limitar a tests de inteligencia, incluso cuando éstos son aplicados individualmente. Por tanto, se debe utilizar para identificar a niños superdotados y con talento una gran variedad de técnicas, procedimientos e instrumentos que tengan en cuenta sus experiencias vitales y educativas diferentes, y con este propósito ya se han desarrollado y utilizado distintos tipos de escalas de estimación y detección. Algunos enfoques de la identificación se apoyan sobre todo en el rendimiento, los productos y los comportamientos de los individuos que son juzgados de poco comunes, creativos o imaginativos, como prueba evidente de sobredotación.

Passow y Tannenbaum (1978) señalaron que la definición del sujeto superdotado y con talento proporciona la dirección no sólo para procedimientos de identificación, sino para el diseño de las oportunidades educativas y el subsiguiente currículum diferenciado. Éste es un proceso que Freeman (1979) ha descrito como el uso de un «modelo médico» en educación, en el cual se presupone un «síndrome» y se ofrece un «tratamiento» educativo apropiado. No obstante, esto funciona de ambas maneras —los procedimientos y técnicas utilizados para la identificación influyen en los tipos de experiencias diferenciadas que se deben propor-

cionar, y viceversa—, las experiencias del niño influyen en sus resultados en los tests. Estos autores conciben la identificación como una parte integrante de la diferenciación más que como un segundo paso del modelo diagnóstico, y sugieren que el enriquecimiento prescrito se convierte en un vehículo para la identificación, al igual que la identificación facilita el enriquecimiento. Por ejemplo, los tests estandarizados de lenguaje no ayudan a identificar a un poeta potencial en la enseñanza primaria. En cambio, un programa de instrucción y práctica en expresiones poéticas creativas en formas estructurales diferentes, puede permitir a los niños con talento poético revelarse a sí mismos. Es la creación de productos por parte del alumno lo que contribuye a la autoidentificación y, puesto que el desarrollo del producto es continuo, se concibe también la identificación como un proceso continuo más que como la aplicación de un test aislado. La identificación del superdotado y de la persona con talento se relaciona no sólo con la observación sistemática y la interpretación inteligente de los datos del test y de la observación realizada por el educador, sino también con la creación de oportunidades educativas que faciliten el comportamiento del superdotado y la futura autoidentificación.

Quedan sin resolver numerosas cuestiones. ¿La precocidad es necesariamente una manifestación de sobredotación? ¿La sobredotación puede ser potencial o debe ser visible a través de un rendimiento actual? ¿Son de verdad superdotados los sujetos con «bajo rendimiento» o se deben considerar superdotados únicamente a los que alcanzan éxito? ¿Se puede considerar superdotado a un individuo que destaca en un área muy restringida y es mediocre, o incluso se sitúa por debajo de la media, en la mayoría de las demás áreas? ¿La conducta creativa o productiva es un componente de toda sobredotación o es por sí misma un tipo de sobredotación? ¿Para ser considerado superdotado necesita un individuo alcanzar la madurez afectiva que iguale su madurez cognitiva? ¿Son esos niveles de madurez afectiva —madurez personal, social y emocional— lo que cabría esperar antes de identificar a un individuo como superdotado?

Los planificadores educativos deben ser conscientes de la gran importancia de clarificar su concepción operativa de la naturaleza de la sobredotación y los numerosos problemas que surgen en relación con la identificación, diferenciación del currículum, asignación de recursos y otros aspectos de la educación y desarrollo de los niños y jóvenes superdotados y con talento. La concepción de la naturaleza de la sobredotación y el talento es el centro de todos los esfuerzos de planificación educativa.

## Reconocimiento

Este capítulo es una versión ampliada de «The nature of giftedness», que apareció en *Gifted Child Quarterly*, 1981, vol. 25, núm. 1.