

El Nuevo Paradigma de la Superdotación y de las Altas Capacidades

Niños excepcionalmente dotados: Mentes Diferentes

Deidre V. Lovecky

Psicóloga Clínica, Psicoterapeuta y Consultora del Centro de Recursos para Superdotados de Nueva Inglaterra.

Síntesis

Son pocas las descripciones en la literatura científica acerca de los procesos cognitivos de los niños excepcionalmente dotados. Este estudio, basado en perfiles testados, anécdotas recogidas por los padres y observaciones hechas durante terapias de familia y grupo con niños moderada y altamente dotados, describen algunos de los modos característicos de pensar que diferencian a los niños superdotados de los sólo moderadamente dotados.

Aunque ha habido muchos estudios que exploren la dotación en los adultos, pocos han examinado la manera de pensar de los niños superdotados. Muchas teorías de la dotación indican que las medidas de la cognición de los adultos son directamente aplicables a los niños. Sternberg y Davidson (1985) concluyeron que el procesamiento de la información de los niños es similar a la de los adultos en cuanto a procesar patrones de información, usando técnicas de amoldamiento del entorno, tener una excepcional habilidad de encontrar y resolver problemas y una excepcional habilidad de concebir mas altas relaciones de orden.

Dark y Benbow (citados en Benbow en 1991) descubrieron que los adolescentes dotados en el proceso del programa SMPY procesaban la información de una manera cualitativa, en vez de cuantitativa, de manera diferente de otros individuos. Esos estudiantes fueron calificados de precoces en sus habilidades.

Otros autores definieron la dotación como potencial del desarrollo y centrados en problemas que derivan para los niños superdotados, cuando el desarrollo cognitivo supera a otras áreas del desarrollo como la cronológica, social, moral y emocional. Cuanta más alta sea su capacidad intelectual, mayor será el grado de disincronía, requiriendo la consideración especial de necesidades excepcionales

Estos autores concluyeron que la precocidad de los niños dotados es diferente de los logros de los adultos, debido a la ausencia de consideraciones de desarrollo para los adultos. Por ejemplo, los niños y jóvenes excepcionalmente dotados pueden haber desarrollado una habilidad excepcional de pensar de forma abstracta y formular

hipótesis, pero aun así carecer de la capacidad de organizar el material, presentar un argumento y coordinar una tesis escrita. Morelock (1993) sugirió que la dotación en los niños implicaba una habilidad para construir sentidos, pensar abstractamente y responder de manera emocional a conceptos abstractos usados para interpretar fenómenos experimentales.

Muchas discusiones sobre las características cognitivas se centran en las diferencias entre niños superdotados y niños normales. Las características metacognitivas involucran las maneras de uno de saber, recordar y entender. Incluyen conocimiento y conciencia metacognitivas, metamemoria, vista interior y regulación de la cognición. Rogers (1986) y Cheng (1993) revisaron la literatura científica y vieron que los niños dotados presentaban notablemente más de esas características que los no dotados. Cheng (1993) estableció que hay evidencia tanto teórica como empírica de que la superior habilidad metacognitiva constituye un componente esencial de la dotación.

El trabajo de Hollingworth (1942) con niños con más de 180 CI reveló que los niños superdotados desarrollan excepcionalmente antes que los estándar en el hablar, el leer y la imaginación. La investigación de Gross (1993) de niños excepcionalmente dotados en Australia reveló diferencias con los niños estándar similares a las encontradas por Hollingworth más de 50 años antes.

No hay mucha diferencia en la literatura científica entre los diferentes niveles de dotación. Aún así, el niño con CI 200 discrepa del de CI 150 igual que este lo hace del estándar. Ya que todos los niños dotados están agrupados en estudios de cómo los niños dotados difieren de los estándar, es difícil determinar como el nivel de dotación influye en el desarrollo cognitivo. Feldman (citado en Morelock y Feldman, 1991) usando los datos originales de Terman, comparó adultos moderada y excepcionalmente dotados en el grado de eminencia logrado. La única característica cognitiva mencionada, no obstante, es una alta habilidad de razonamiento abstracto, la característica que fue asociada a la dotación intelectual desde los días de Terman.

Silverman (en prensa) describió una cantidad de características intelectuales y de la personalidad en niños al menos en tres desviaciones estándar por encima de la media, eso es, tanto los moderadamente como los excepcionalmente dotados. Estos rasgos incluyen curiosidad intelectual, fascinación con ideas y palabras, necesidad de precisión para percibir muchos lados del pensamiento metafórico de una pregunta, habilidad para visualizar modelos y sistemas, y preocupación moral precoz, entre otros.

Gross (comunicación personal 10 de Junio de 1993) estableció que el proceso de pensamiento de los excepcionalmente dotados es tan diferente de los niños aún más moderadamente dotados como “la tiza y el queso”. Mencionó diferencias en la habilidad de razonamiento abstracto a una temprana edad y complejidad de pensamiento. Silverman (1993a) sugirió que las características intelectuales en los niños intelectualmente dotados tienden a incrementar su fuerza acorde al CI.

Durante nuestras propias observaciones durante el proceso de asesoramiento y psicoterapia de familia y grupo con niños dotados moderada y excepcionalmente, las diferencias en la cognición de los niños se hacen más discernibles a medida que

aumenta el CI (Lovecky, 1992^a, b). Este artículo es un intento de exponer algunos de los medios en que los niños de CI de más de 170 procesan la información.

Este estudio está basado en observaciones, anécdotas de los padres, notas de terapia y perfiles de testeo de 32 niños de entre 4 y 12 años con capacidades de CI de más de 170 (22 niños y 10 niñas). De estos, 18 eran de más de 180 y 6 de más de 200. Un grupo de comparación de 39 niños moderadamente dotados, de entre 4 y 16 años (28 niños, 11 niñas) con escalas de CI de 140 a 159. Todas las notas de CI se obtuvieron en el formulario de la escala de inteligencia de Stanford-Binet.

Diferencias Cognitivas:

Ambas diferencias cualitativas y cuantitativas, al procesar información, fueron observadas entre los niños que obtuvieron CI más de 170 y los moderadamente dotados. Estas diferencias son examinadas en las siguientes descripciones categóricas.

Lo simple es complejo:

Los niños excepcionalmente dotados con frecuencia tienen dificultades para realizar tareas que otros niños encuentran fáciles. Los excepcionalmente dotados ven tantas respuestas posibles que no saben cómo responder, ya que ninguna respuesta les parece mejor que otra. Por ejemplo, Zachery, 7 años, con CI de más de 200, fue incapaz de responder la pregunta “¿Qué hace un médico?”. Los niños moderadamente dotados respondieron con diversas respuestas y no la encontraron una pregunta difícil. Zachery, en cambio, contestó que había diversas clases de médicos, y que cada uno hacía una cosa diferente. Incluso fue incapaz de escoger un doctor y de decir que era lo que hacía ese doctor. Zachery obviamente conocía la materia pero fue incapaz de centrarse en un único nivel. Su respuesta sugiere un nivel de análisis e integración más alto de lo que la pregunta requería.

Hollingworth (1942) presentó otro aspecto del problema. El niño D, de 8 años de edad, nombró la asombrosa cifra de 300 matices de colores con nombres precisos y les asignó valores numéricos. También creó palabras y conceptos para describir estados emocionales tales como partes del cuerpo donde se originan los sentimientos. Finalmente, creó nombres más adecuados para todas las especies de pájaros. Obviamente para este chico los conceptos de color y pájaros eran mucho más complejos que para el típico niño de 8 años. Pedirle a D que cogiese un lápiz o que dibujase un pájaro probablemente habría tenido como resultado una respuesta confusa mientras que otros niños simplemente llevarían a cabo la tarea. A menos que alguien supiese la compleja respuesta de D a los pájaros y los colores, uno se preguntaría por qué no realiza la tarea.

La necesidad de precisión:

Normalmente, vinculada a la idea de que lo simple es complejo está la necesidad de extrema precisión. Kline y Meckstroch (1985) sugirieron que una necesidad de precisión caracteriza el pensamiento de los niños excepcionalmente dotados.

Silverman (en prensa) señaló que estos niños aparentan tener imperativos lógicos relacionadas con su complejidad, por lo que esperan que el mundo tenga sentido. La necesidad de que el mundo sea lógico resulta en una necesidad de discutir extensivamente, corregir errores y dirigirse hacia la precisión del pensamiento. Eric, 9 años, se dirigió hacia tal precisión. Con un CI de 190, creó una original formula matemática. Cuando su profesor de matemáticas les dijo que eso era un teorema de cómo funcionaban los números, Eric le corrigió diciéndole que era sólo una hipótesis, ya que aún no la habían probado con todas las posibles combinaciones de números. Para Eric, sólo cuando se pudiese probar su aplicabilidad exacta sería un teorema.

En este estudio, muchos de los niños moderadamente dotados requirieron menos precisión al dar una respuesta; operaron desde una asunción subyacente bastante buena y los significados alternativos no les afectaban. Para el niño excepcionalmente dotado, los significados alternativos son muy numerosos, y no hay manera de saber con precisión cual de ellos se refiere el preguntante. Si se le preguntase a un niño así una pregunta simple del tipo “¿Estás pasando un buen rato?” el niño seguramente respondería algo como “¿Qué entiende usted por un buen rato?” “Eso depende”, es un calificador frecuente (Hollingworth, 1927).

Lo complejo es simple:

Los niños excepcionalmente dotados cogen el material abstracto al encontrar el patrón subyacente. Una vez el patrón es comprendido, el niño conoce el material y más práctica resulta innecesaria. De hecho, el todo es comprendido tan rápida y bruscamente que el niño no puede romperlo en partes para mostrar los pasos seguidos y construir este concepto. Este proceso causa problemas con muchos profesores. Dahlberg (1992) describió a Mateo, de 9 años, que dominaba las materias de forma tan rápida que no parecía existir nunca nada por aprender. Incluso en música, encontrar piezas lo bastante difíciles como para desafiarle y mantener su interés era un problema.

Silverman (1993) sugirió que este tipo de complejidad cognitiva permite a los niños alta y excepcionalmente dotados percibir muchas capas de significado en cada situación. Esto permite a algunos percibir rápidamente insinuaciones, metáforas y símbolos subyacentes. Lydia (Lovecky; 1992) por ejemplo, de 11 años, con un CI de más de 200 tenía problemas completando tareas del colegio. Su participación en las charlas del colegio mostró un alto nivel de capacidad en análisis literario, uso del simbolismo e interpretación de significado metafórico. No obstante, Lydia acababa los análisis en su mente mucho antes que el resto de sus compañeros. Cuando el análisis escrito era

conveniente, Lydia no podía escribirlo. Sus intereses estaban ahora en otros temas. Había estudiado como otros autores usaban el mismo tipo de metáforas, y había leído otros libros del autor estudiado en clase, explorando como había usado temas metafóricos particulares en sus trabajos. Para ir atrás y escribir lo que el profesor pensaba que era significativo del libro sobre el cual estaba aún estudiando la clase, le resultaba imposible.

Los niños moderadamente dotados, por otro lado, avanzaron rápido en matemáticas, ciencias y lenguas extranjeras, sujetos en los que el patrón de formación era más una parte integral del material. Estos niños eran precoces en su avanzado nivel de conocimiento, y su habilidad para asimilar e integrar patrones subyacentes presentados. Raramente descubren y aplican patrones de lenguaje complejo al material, como hizo Lydia.

Habilidad para razonar abstractamente a una edad temprana:

Los niños excepcionalmente dotados pueden razonar abstractamente y hacerlo antes que los niños moderadamente dotados. Es más, su nivel de abstracción es alto. Por ejemplo, el niño A (Hollingworth, 1942) a los 3 años vio el fallo lógico en el poema de Eugene Field acerca del perro Gingham y el gato Calico que se comieron mutuamente. Vio que si una boca se come a la otra, no hay boca que devore a la primera, y, por lo tanto, devorarse mutuamente es imposible.

En este estudio, los niños moderadamente dotados eran bastante buenos al formular categorías. Discernieron y resumieron similitudes y diferencias entre clases de objetos, y generalizaron, a partir de características de los detalles, a clases más grandes. Por otro lado, los niños excepcionalmente dotados categorizaron los datos y vieron conexiones lógicas entre diferentes tipos de datos. Por ejemplo, Christopher, de 11 años, con un CI de más de 200, fue identificado como “tratando de poner cada pieza de información o cada problema que tenía que resolver en alguna clase de categoría” (Gross, 1993, p.15). Fue descrito como trabajando “en paralelo”, capaz de resolver un problema mental a la vez que trabajaba en otro.

Los niños excepcionalmente dotados acostumbran a coger la idea principal de algo y suelen ser pensadores analíticos. En general, a los 9 años, los niños excepcionalmente dotados pueden explicar proverbios difíciles de Binet. Los que dieron un CI de más de 200 podían explicar estos proverbios a los 7 años; a los 9 años eran capaces de resolver problemas usando analogías y explicando el razonamiento de su pensamiento. Eric, de 9 años, dio la analogía “bebé: elefante = adulto: ?” razonó que la respuesta debía ser un mamut lanudo, ya que el tamaño era el factor determinante en la comparación y el mamut lanudo era el mayor elefante.

Los niños con el CI más alto eran capaces de pensar metafóricamente desde una temprana edad. Por ejemplo, el humor era un área en la que los niños

usaban metáforas y analogías. Eric, de 9 años, cuando le dijo su madre que hoy habían tenido que “comer y correr” respondió “¿Como los carnívoros?”. Louis (1998, p.8) describió a Ryan, de 27 meses, que en su primera visión del mar dijo “El océano me está saludando”. Otros niños excepcionalmente dotados son propensos al pensamiento paradójico. Lydia, a los 11 años, se describió a sí misma como una “pesimista optimista”.

Identificación precoz del elemento esencial de un asunto:

Es inusual que los niños y jóvenes sean capaces de comprender la parte esencial de una idea compleja y entonces aplicar esa comprensión a la complejidad del posterior desarrollo del razonamiento de una pregunta. Feldman (1986) describió un niño que, de los 2 a los 4 años, aprendió 11 lenguas diferentes para descubrir si habían sido lenguas madre. La habilidad de conceptuar a este nivel sería excepcional para los niños superdotados, para tal edad es fenomenal. De hecho, la habilidad de encontrar un problema para resolverlo requiere habilidad para concebir que pueda haber un principio subyacente, una habilidad que los niños superdotados no adquieren hasta la adolescencia.

Lo más típico de los niños moderadamente dotados, en edades tempranas, es una profundidad de entendimiento acerca de las implicaciones de eventos no hallados en compañeros de su edad. Los niños moderadamente dotados captan causa y efecto, ven influencias que podrían afectar a los resultados y realizan conexiones entre eventos separados. Antes de la edad del colegio de grado medio, no obstante, no han establecido, por lo general, los problemas para sí mismos y son incapaces de formular hipótesis.

Excepcionalmente, los niños superdotados, desde una edad temprana formulan problemas. Eddie, de 4 años y medio de edad, con un coeficiente intelectual de 180, se enteró de la MS Readathon. Decidió recoger una determinada suma de dinero mediante la solicitud por cada libro leído. Calculó cuántos libros tendría que leer para conseguir su objetivo y se dio cuenta de que si leía libros más fáciles y más cortos podía leer más libros y más rápido.

Muchos niños superdotados mostraron gran interés y comprensión de las cuestiones sociales y morales. Hollingworth (1942) sugirió que el cuestionamiento religioso, la búsqueda de lo que es la moralidad, y la capacidad de discutir en abstracto una filosofía de vida y de la muerte sólo se produce cuando el niño alcanza una edad mental de 12 años. Gross (1993) encontró que los niños en su estudio alcanzaron este en la edad 7 1/2. Austin, de 8 años, con un coeficiente intelectual de 180, mostró comprensión avanzada de la astrofísica. Su investigación mental de los efectos de los agujeros negros fue paralela a las preguntas sobre religión. Una de sus investigaciones exploró cómo la cosmología de las diferentes religiones pueden usar los agujeros negros en las explicaciones de lo que es Dios (Lovecky, 1992).

Alta capacidad de empatía:

La empatía, la capacidad para la identificación proyectiva con otra persona, se utiliza generalmente para significar que uno se proyecta en otro personaje y determina lo que el otro está sintiendo. La empatía también puede significar cualquier capacidad de proyectarse en algo. Los artistas visuales se proyectan sobre el lienzo cuando pintan. Los científicos describen la identificación que sienten con su tema (Lovecky, 1993). Por ejemplo, Barbara McClintock (Keller, 1983) describió su capacidad de estar tan cerca de sus plantas mientras estudiaba la genética del maíz, que se identificó con ellas, conociendo cada planta era capaz de entender la relación entre lo que veía en el campo y lo que eventualmente veía bajo el microscopio. La capacidad de imaginarse a uno mismo como parte de un producto creativo es descrito en la literatura de la creatividad de adultos (Root-Bernstein, 1987). Algunos de los niños superdotados en este estudio también fueron capaces de proyectarse en el proceso de resolución de problemas.

Rachel, de 10 años, con un coeficiente intelectual de 170, era hábil con el origami, (papiroflexia japonesa). Era capaz de seguir instrucciones para hacer cualquier forma, y también crear formas. Cuando se le preguntó cómo pensaba los diseños, explicó que primero tenía un sentimiento dentro de sí misma que se tradujo en una imagen / forma cinestésica que era una parte de sí misma. Ella comprendió cómo hacer la forma porque ella era la forma.

James, de 9 años, con un coeficiente intelectual de más de 200, describe el proceso de ponerse en el papel mientras dibujaba una tira cómica continua en la que fue el súper-héroe central. Pensó que el proceso fue recíproco en el que sintió cómo el héroe iba a actuar y sentir, y utilizar eso para crear la escena. Esto le llevó a pensar en cómo resolver los conflictos del héroe. Al resolver los dilemas del héroe, él sentía que resolvía los suyos. James también describió su comprensión de la física nuclear como un proceso de convertirse en una de las partículas subatómicas, y sintiendo sus relaciones con el espacio, la energía y otras partículas. Otros niños superdotados describen un proceso similar de identificación proyectiva al escribir poesía y componer música.

Ejemplos de este tipo de empatía proyectiva existen en la literatura científica. Lorin Hollander (Feldman, 1986) se identifica a la edad de 3 1/2 como "cayendo en la música", después de regresar de la audiencia en un cuarteto de Haydn y el deseo de reproducir lo que había escuchado. Se había incorporado internamente a toda la pieza después de una única exposición.

Niños moderadamente superdotados nunca describieron este proceso de identificación proyectiva. Por lo general, hablaban de sus creaciones en términos tales como "Yo sólo lo siento" o "En cierto modo sucede automáticamente, no sé cómo hacerlo". Posiblemente experimentan el mismo proceso que los niños superdotados, pero no tienen los conceptos cognitivos para describirlo.

Además, muchos (pero no todos) los niños superdotados muestran empatía directa para con otros (Lovecky, 1992; Piechowski, 1991; Silverman, 1993). Aunque es más difícil determinar los procesos internos de pensamiento para discernir la identificación proyectiva con los animales, las ideas y la naturaleza en general, los efectos de la empatía personal se pueden ver en las preocupaciones del niño excepcionalmente dotado con los demás.

Lisa, a la edad de 18 meses, con un coeficiente intelectual de 170, después de ver la Convención Nacional Demócrata le preguntó a su madre por qué una figura pública parecía tan triste. Su madre se sorprendió de que Lisa había advertido lo que era un secreto para la comunidad: que la figura pública estaba bastante desanimada por la enfermedad terminal de su esposa, pero se esforzó por reprimir sus sentimientos en público. Todo el mundo había pensado que fue un éxito. Silverman (1993a) describió un niño de 4 años de edad que nunca golpeó o lastimó a nadie, pero era muy cariñoso en sus relaciones, incluso a los compañeros

que ayudan a propósito para hacer los mejores movimientos en los juegos y perder a veces al mismo tiempo, diciendo lo buenos que eran. Tal empatía es rara, incluso entre los niños excepcionalmente dotados.

La capacidad de memoria excepcional es una característica a menudo atribuida a los niños superdotados. William Sidis (Wallace, 1986) no sólo se acordó de todo lo leído, también recordaba los números de página. Lorin Hollander recordaba resultados completos de música después de escucharlos una vez. Adán, el niño que Feldman denominaba un ómnibus prodigio, al parecer era capaz de recordar acontecimientos de su época prenatal y perinatal (Feldman, 1986).

La memoria excepcional abarca una serie de fenómenos diferentes. Gross (1993) examinó los primeros recuerdos grabados por los padres de los niños superdotados que estudió. Estos recuerdos estaban relacionados con el desarrollo temprano del lenguaje, aunque a veces los niños recordaban cosas de tiempos antes de ser verbal. Ejemplos más tempranos de la memoria excepcional incluyen memoria de los acontecimientos anteriores y el desarrollo temprano del lenguaje, como un niño cantando hasta quedarse dormido con canciones infantiles a los 18 meses de edad, otro recitando pasajes a los 12 meses de edad, de libros leídos a él, y un tercero que en edad de 2 1/2 recitaba todos los pasajes de un poema épico muy largo australiano que había aprendido de memoria (Gross, 1993).

Muchos de los niños en este estudio mostraron signos de la memoria prodigiosa para primeros anuncios de televisión, canciones infantiles, canciones, cuentos, números y eventos personales. Eddie, a la edad de 2 años y 10 meses, podía buscar las canciones en un libro oyendo una sola línea. Miraba en el índice donde las canciones estaban listadas por título, luego se volvía hacia la página correcta. Un adolescente describió un recuerdo de cuando tragó una astilla a la edad de 15 meses, y fue capaz de volver a contar toda la conversación que tuvo con su madre, cómo se había sentido, cómo se acordó de percibir lo que su madre sentía, lo que llevaba, el viaje a la hospital, y lo que dijo el médico.

Muchos niños moderadamente superdotados también tienden a mostrar una memoria prodigiosa y se habla a menudo de lectores y habladores precoces, aunque la edad en que los padres identifican memoria excepcional para eventos tiende a ser un poco más tarde.

Inclinación hacia la inmersión subyacente:

Muchos niños superdotados aprenden de una manera no lineal en la que tienen grandes cantidades de información y la integran en un panorama subyacente. Zachery, por ejemplo, a los 7 años, estaba interesado en los jeroglíficos egipcios y ordenadores; trató de usar un lenguaje de ordenador para estudiar otros tipos de lenguaje.

Lydia, de 11 años, leyó mucho los clásicos y ha leído muchos de los comentarios que enseñan sobre estas obras. También desarrolló sus propios análisis literarios. Eric, de 9 años, memorizaba cada detalle de cada episodio de Star Trek escrito. A él y a otros niños superdotados les resultaba un desafío, para dominar este cuerpo de conocimientos en constante expansión. También imaginan sus propios planetas, crean sus propios episodios, y tienen continuos debates acerca de los detalles de la trama y los personajes. Hollingworth (1942) especuló sobre su interés, "inusualmente agudo, en la astronomía". Niños superdotados de hoy integran conocimiento de la astronomía, la astrofísica y la ciencia ficción, con el mismo entusiasmo. Una alta proporción de los niños superdotados en este estudio (47%) parece compartir este interés.

La literatura científica también se centra en el estilo de aprendizaje de inmersión y en la amplitud de los conocimientos exhibidos por los niños superdotados. Feldman (1986) describe el estilo de aprendizaje no lineal de Adán, en su deseo de conocimiento. Su estilo se describe más ampliamente como no tradicional por lo que un programa regular de la escuela no servía

para él. Adán habiendo captado los conceptos de manera holística e intuitiva, una vez que adquirió el marco básico, llenó los detalles particulares. Sus padres pensaron que desarrollaba primero la teoría, y luego aprendía hechos básicos y habilidades. Más tarde, puso en duda los supuestos básicos sobre la teoría. Adán tenía una serie de intereses en desarrollo, que exploró a niveles crecientes de complejidad incluyendo los sistemas de símbolos (cartografía e idiomas), la música, la ciencia y las matemáticas (Feldman, 1986).

Gross (1993) examinó los niños que al parecer muestran estilos de aprendizaje del tipo inmersión, incluyendo a Richard que, a los 4 años, pudo hacer cálculo mental en el sistema binario, octal, hexadecimal y decimal. También era un talentoso músico, compositor y jugador de ajedrez.

Muchos de los niños moderadamente dotados, en este estudio también se metieron de lleno en el tema y acumularon grandes cantidades de información. Sin embargo, existen algunos límites en la forma en que aplicaron la información en la medida en que avanzaban en su interés. Oliver, de 10 años, con un coeficiente intelectual de 140, era excelente en la identificación de hechos geográficos; también inventó sus propios países y trazó elaborados mapas de ellos. Sin embargo, sus estudios nunca progresaron más allá de dominar el gran volumen de datos geográficos. No integró estos hechos con otros temas, ni consideró cómo podían influir las características geográficas, o podían influir en la vida en un país. Mientras que él también tenía mucho conocimiento de la historia de Occidente, tenía poco interés en aprender sobre otras culturas. Esta limitación de interés se ha observado con otros niños moderadamente dotados que en años anteriores se habían sumergido en un determinado ámbito de conocimientos. Una vez que el niño se convirtió en un experto en un campo (Geografía, la Primera Guerra Mundial, aviones de combate, los tipos de dinosaurios, los hechos de béisbol, Star Trek, el rock) no perseguían la exploración del campo más allá del hecho de recoger más datos.

Conclusiones.

Leta Hollingworth señaló que en las aulas regulares de primaria los niños moderadamente dotados desperdician casi la mitad de su tiempo y su talento. Los niños excepcionales dotados desperdician casi todo su tiempo.

Con saltos frecuentes de curso, los niños moderadamente dotados toleran relativamente mejor la rutina de clase. Con ello no se logra ayudar al niño excepcionalmente dotado.

Hoy en día, con saltos curso, o medidas similares, la situación de los niños, incluso moderadamente dotados, es motivo de preocupación.

Las necesidades educativas más difíciles de atender son las de los niños superdotados, al ser tan pocos en número y debido a las diferencias en sus habilidades cognitivas.

Muchos niños superdotados permanecen invisibles en la escuela.

Aun cuando se reconocen los talentos especiales, poco se hace para promover su desarrollo. Así, hay alumnos superdotados, cuyas habilidades en todos los temas están tan por encima de los de compañeros de su edad, que su escuela no tiene idea de cómo satisfacer sus necesidades. Lejos de diseñar lecciones un programa adaptado, su maestra le da las mismas lecciones que el resto de la clase y le dice al niño superdotado que desarrolle algún aspecto del tema más a fondo. Cuando lo hacen, no hay tiempo asignado para él para compartir los descubrimientos con la clase o con el profesor. Muchos de los niños superdotados afrontan las aulas con profesores con afecto, pero mal preparados, y pocos recursos disponibles para proporcionar los textos adicionales, los mentores, los materiales, y el apoyo necesarios para darles la educación que realmente necesitan. Con el tiempo, la falta de apoyo en sus necesidades se convertirá en situaciones de crisis social y emocional.

Gross (1993) sugiere que la diferencia de estos niños es una gran cruz para ellos. Señaló que si sus necesidades educativas no se atienden, pueden llegar a sentir que hay algo malo en ellos, y avergonzarse de sus talentos. Los niños superdotados son niños en situación de riesgo, tanto como lo son los niños cuya capacidad es inferior a la media.

Se espera que mediante la comprensión de estos niños dotados de características cognitivas únicas, su talento se pueda apreciar y pueda desarrollarse.

Referencias:

Benbow, C. P. (1991). Mathematically talented children: Can acceleration meet their educational needs? In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 154-165) Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Cheng, P.W. (1993). Metacognition and giftedness: The state of the relationship. *Gifted Child, Quarterly*, 37, 105-112.

Columbus Group (1991, July). Unpublished transcript of the meeting of the Columbus Group Columbus, OH.

Dahlberg, W. (1992). Brilliance-The childhood dilemma of unusual intellect. *Roeper Review*, 15, 7-10.

Feldman, D.H. with Goldsmith, L. (1986). *Nature's gambit*. New York: Basic Books.

Gross, M.U.M. (1993). *Exceptionally gifted children*. New York; Routledge.
Hollingworth, L.S. (1927). Who are gifted children? *Child Study*, 5(2), 3-5.

Hollingworth, L.S. (1942). *Children above 180 IQ Stanford-Binet*. Origins and development. Yonkers, NY: World Book.

Keller, E.F. (1983). *A feeling for the organism-The life and work of Barbara McClintock*. San Francisco: W.H. Freeman.

Kline, B.E. & Meckstroth, E.A. (1985). Understanding and encouraging the exceptionally gifted, *Roeper Review*, 8, 24-30.

Louis, B. (1993). How parents identify giftedness in young children. *Understanding Our Gifted*, 5(5), 1, 7-10.

Lovecky, D.V. (1992a). The exceptionally gifted child. *Understanding Our Gifted*, 4 (4), 3-4.

Lovecky, D.V. (1992b), The exceptionally gifted child (part II). *Understanding Our Gifted*, 4(5), 3.

Lovecky, D.V. (1992c). Exploring social and emotional aspects of giftedness. *Roeper Review*, 15, 18-25.

Lovecky, D.V. (1993). Three faces of empathy. *Understanding Our Gifted*. 6(1)

Morelock, M.J. (1993). Imposing order on chaos. A theoretical lexicon. *Understanding Our Gifted* 5(6), 15-16.

Morelock, M.J. & Feldman, D.H. (1991). Extreme precocity. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 347-364). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Piechowski, M.M. (1991). Emotional development and emotional giftedness. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 285-306). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Rogers, K. (1986). Do the gifted think and learn differently? A review of recent research and its implications for instruction. *Journal for the Education of the Gifted*. 10, 17-39.

Root-Bernstein, R.S. (1987). Tools of thought: Designing an integrated curriculum for lifelong learners. *Roeper Review*, 10, 17-21.

Silverman, L.K. (1993a). A developmental model for Counseling the gifted. In L.K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 51- 78). Denver, CO: Love Publishing.

Silverman, L.K. (1993b). The gifted individual. In L.K. Silverman (Ed.). *Counseling the gifted and talented* (pp. 3-28). Denver, CO: Love Publishing.

Silverman, L.K. (In press). Highly gifted children. In J. Gunshot, M. Barely, & C. Hollander (Eds.), *Serving gifted and talented students: A resource for school personnel*. Austin, TX: Pro-Ed.

Steinberg, R.J. & Davidson, J.E. (1985). Cognitive development in the gifted and talented. In F.D. Horowitz & M. O'Brien (Eds.), *The gifted and talented: Developmental perspectives* (pp. 37-74) Washington, DC: American Psychological Association.

Wallace, A. (1986). *The prodigy*. New York: E.P. Dutt