

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

AUTORA : YOLANDA BENITO

Primer Congreso Internacional de Educación de la Alta Inteligencia. Mendoza, República de Argentina, Agosto 1998. (RESUMEN)

Para ampliación del artículo ver:

Inteligencia y algunos factores de personalidad en superdotados de Yolanda Benito. *Amarú Ediciones, Salamanca (1997)* y **Superdotados: Adaptación Escolar y Social en Secundaria** de Juan A. Alonso y Yolanda Benito. *Ediciones Narcea, Madrid (1996)*.

INTRODUCCION

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

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

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

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

A. DESARROLLO EMOCIONAL Y ADAPTACIÓN

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

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

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

como María tienen 4 años y tienen el mismo cociente de inteligencia.

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

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

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

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

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

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

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

b) **Liderazgo**. Muchos niños superdotados en los primeros años suelen ser "líderes" en sus clases y son invitados a los cumpleaños de todos los niños aunque ellos no terminan por encontrar "amigos iguales" con quienes compartir experiencias. Estos niños suelen ser los que poseen un CI por encima de 145 y tienen una elevada madurez, pues tal y como hemos observado en la presente investigación, a mayor inteligencia presentan mayor madurez y estabilidad emocional, un mejor ajuste y satisfacción en los primeros años:

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

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

aproximadamente.

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

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

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

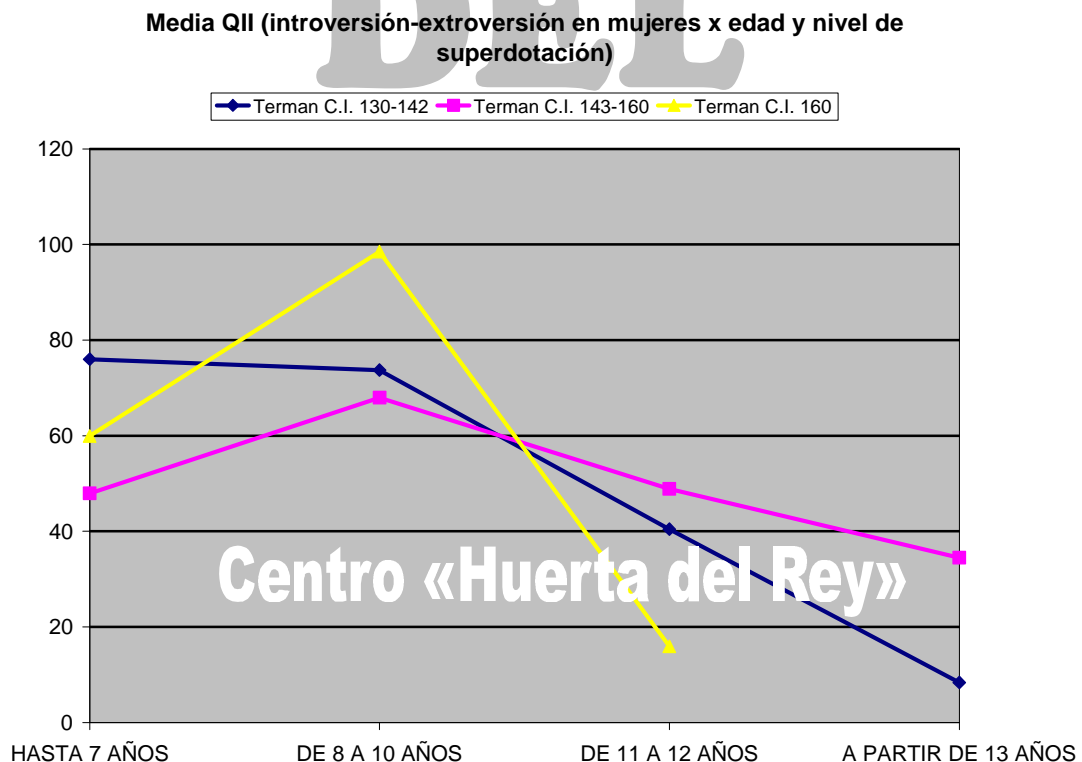


Gráfico. Media QII (introversión-extroversión en mujeres x edad y nivel de superdotación)

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

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

A.3) Desarrollo emocional y social en la adolescencia

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

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

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

"Mamá, tengo que bajar mis notas porque sino los niños no quieren jugar conmigo".

Ahora a sus 17 años sigue la moda 'Grunge', ha repetido dos veces 2º de BUP, falta a clase y coge dinero, y aunque sus puntuaciones tanto en los Tests de Inteligencia de la Escala Wechsler o el Stanford, y en los de Aptitudes como por ejemplo el DAT, siguen siendo muy altas es incapaz de ponerse a estudiar y está inadaptado tanto a nivel escolar, social como emocional. Además aunque él lo ha intentado todo, sigue sin tener verdaderos amigos.

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

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

Javier y Jorge, por ejemplo, piensan que relacionarse con los otros no vale la pena, que es una pérdida de tiempo. Son arrogantes y en el trato con los otros utilizan su inteligencia para responder en los enfrentamientos con sus iguales de edad.

Hollingworth (1931) estableció dos niveles de superdotación: el primero, adecuado para

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

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

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

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

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

Me gustaría recordar las palabras de una joven:

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

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

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

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

(Benito, 1996).

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

B. ANALISIS COMPARATIVO CON OTRAS TEORÍAS E INVESTIGACIONES

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

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

Entonces, si hemos observado en nuestro estudio que los niños son inteligentes, que en las facetas evaluadas de su personalidad con el transcurso de los años van asemejándose más a las de las personas eminentes, ¿por qué muy pocos de estos niños, llegarán a ser adultos excepcionales?.

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

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

la Tierra y no era más que un sencillo zapatero. -Ya lo sé, respondió San Pedro, pero si hubiese sido general, hubiese sido el mayor de todos los tiempos-".

C. CONCLUSIÓN

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

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

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

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

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

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nicholls, J.G. (1972): Creativity in the person who will never produce anything original and

useful: the concept of creativity as a normally distributed trait. En *American Psychologist*, 27.

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

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

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

CENTRO HUERTA DEL REY