Faísca, 2004, nº 11, 5-15

LA SUPERDOTACIÓN A EXAMEN: UN ABORDAJE PSICOLÓGICO

Sylvia Sastre i Riba[1].
Catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de La Rioja.

"Si nadie hubiera intentado algo arriesgado,
Miguel Angel hubiera pintado el suelo de la Capilla Sixtina"
Neil Simon (tomado de Renzulli, 1999).

RESUMEN: El cambio de milenio puede ser un buen momento para reflexionar sobre el estado de lo que denominamos como "altas capacidades" desde una postura que permita considerar incluso aquellos pensamientos que, aunque existentes dentro de la mente de buena parte de los profesionales del campo, pueden ser ignorados o sobreseídos. En concreto, el tema que abordamos, hace referencia al ámbito de la potencialidad humana, en el sentido de optimizarla al máximo de acuerdo con sus posibilidades. Desde hace algunas décadas hay un amplio trabajo teórico práctico con distintas propuestas y proyectos de los que tenemos ya una perspectiva que permite valorar sus ventajas e inconvenientes.

ABSTRACT: Giftedness to be examined: a psychological approach.
The century change can be a good opportunity to reflect on the state of high abilities from a position that allows to consider these thoughts that can be forgotten or given up though they are in the mind of a great part of the professionals of this field. In fact, the issue that we are studying refers to the space of the human power in order to optimize it at maximum according to their possibilities. Since a few decades, there is a wide theoretical-practical work with different proposals and projects that we know their values and inconveniences about.

El cambio de milenio puede ser un buen momento para reflexionar sobre el estado de lo que denominamos como "altas capacidades" desde una postura que permita considerar incluso aquellos pensamientos que, aunque existentes dentro de la mente de buena parte de los profesionales del campo, pueden ser ignorados o sobreseídos. En concreto, el tema que abordamos, hace referencia al ámbito de la potencialidad humana, en el sentido de optimizarla al máximo de acuerdo con sus posibilidades. Este es un tema que implica el conocimiento de las altas capacidades (y entre ellas, la superdotación) y la

[1] Correo electrónico: silvia.sastre@dchs.unirio_ia-es. Dirección: Departamento de Ciencias Humanas y Sociales. C/Luis de Ulloa,s/n (Edificio Vives) 26004-Logroño.

intervención psicoeducativa en ellas con todo lo que supone en cuanto a dedicación de recursos tanto materiales como humanos.

El tema no es nuevo sino que ha generado desde hace algunas décadas una plétora de intenso trabajo teórico-práctico con propuestas y proyectos de distinto cariz y consecuencias que comportan distintos abordajes de la superdotación, distintos criterios y procesos de identificación y, en consecuencia, distintas formas de enfocar las necesidades y formas de intervención educativa en la alta capacidad. Enfoques de los que tenemos ya una perspectiva temporal sobre su aplicación y resultados que comienzan a permitir valorar sus ventajas y limitaciones.

El producto directo de este intenso interés se traduce en una rápida acumulación de informaciones que no es sinónimo de conocimiento. En torno a ellas, se distinguen distintas posturas que reflejan la existencia de distintos abordajes, desde aquel que parte del intento objetivo de conocer extensa y diferencialmente la estructura y funcionamiento de estos sujetos, hasta otros abordajes que propugnan formas y programas de intervención a partir de la confusión conceptual inherente a la identificación de la superdotación, sólo, mediante el Cociente Intelectual y su confusión con otros estados intelectuales cercanos como el talento (simple o complejo) (ver una amplia discusión al respecto en Sastre *y* Domenech, 1999). Por otra parte, estos abordajes coexisten con otros que se fundamentan en la negación de los derechos *y* necesidades educativas de los superdotados con campañas intensivas para desacreditar los incipientes sistemas psicoeducativos aplicados al respecto (Tannenbaum, 1998).

Desde nuestro punto de vista, tan dañino es el segundo como el último de los abordajes descritos. *Es* decir, tan dañino es un abordaje desde la confusión conceptual *y* funcional de la superdotación(o sea, el mal conocimiento), como el que esgrime la bandera de la no-necesidad de intervención dado que la alta capacidad, complejidad *y* flexibilidad intelectual en la superdotación es suficiente para desenvolverse con éxito en el entorno escolar *y,* posteriormente, el profesional.

Sea como sea, el resultado de estos últimos abordajes tiene como consecuencia la necesidad de: 1) cuestionarnos seriamente qué es lo que realmente denominamos como "superdotación" *y,* 2) cuestionarnos qué es esto que denominamos como programas de "intervención psicoeducativa" en superdotación (Gallagher, 2000) *y* sus efectos o eficacia reales. O lo que es lo mismo, la superdotación está a examen, no por la escasez de información sobre ella, sino sobre todo por la falta de coherencia en su conocimiento, identificación e intervención psicoeducativa.

En cuanto a la primera cuestión, el mal conocimiento, su existencia es evidente tanto entre la población en general como entre buena parte de los profesionales de la educación (ver amplia discusión en: Eggen y Kauchhak, 1994; Hallahan y Kauffman, 1994; Tannenbaum, 1998; Sastre *y* Acereda, 1998) *y,* podría explicarse debido a distintas razones:

1) la, todavía, falta de clarificación en el uso del término en sí: superdotación, sobredotación, excepcionalidad, alta capacidad, etc.;

2) el mal conocimiento de sus características que antes mencionábamos;

3) la confusión con otros estados intelectuales como: el talento, el genio (Jensen, 1996), el niño brillante, la precocidad;

4) la actitud de rechazo y prevención de algunos hacia la superdotación, o,

5) la orientación mercantilista de algunos profesionales que intervienen a partir de una confusión diagnóstica inicial.

También puede incluirse en este listado el consecuente a las implicaciones que tiene la falta de unificación del concepto de inteligencia (Sternberg *y* Detterman, 1994), con cuestiones sin resolver como las de si existe "la " o "las" inteligencias, los tipos de inteligencia (Gardner, 1993, 1999; Sternberg, 2000), el papel del Cociente Intelectual como medida (necesaria pero no única), la existencia o no de un factor " g" único o de distintos factores, si es una capacidad innata o adquirida, (Ceci, 1996; Sternberg *y* Grigorenko, 1997) *y* así otras numerosas cuestiones abrumantes al respecto.

En suma, faltan investigaciones que nos muestren científica, fiable y diferencialmente cuál es la realidad de la superdotación, rompiendo así estereotipos y malos conceptos reinantes todavía en amplios sectores profesionales. Aún disponiendo de cuantiosos estudios que ofrecen nuevos datos para la mejora y comprensión del fenómeno, los datos existentes son todavía obviados o utilizados de forma significativamente imprecisa y confusa, quizás influenciados por estudios clásicos (Galton, 1869: heredabilidad; Lombroso, 1896: insanidad; Terman, 1924: C.I. superior a 130, visión monolítica, excelencia y éxito, confusión superdotación-talento, etc.) de gran relevancia en su momento como pioneros pero que hoy deben ser revisados y substituídos en función de las nuevas aportaciones científicas.

Por otra parte, las prácticas de intervención psicoeducativa están siendo seriamente criticadas por algunos sectores (que no ofrecen una alternativa sino que más bien se sitúan en el marco de mal conocimiento) en cuanto a su eficacia y en cuanto a su necesidad en base a argumentos tan dispares como (Tannembaum, 1998):

1) el elitismo que supone la atención a las necesidades de los superdotados;

2) los procesos de identificación naifs y perjudiciales que se utilizan, excesivamente fundamentados en la medida única del Cociente Intelectual;

3) la inadecuación de los agrupamientos educativos que se realizan;

4) la falacia de algunas de las prácticas en uso para, como ellos denominan, "entrenar la mente" como enriquecimiento curricular; y,

5) la imprecisión de los efectos positivos de los programas educativos diseñados para los superdotados en cuanto a su efecto beneficioso para los alumnos no-superdotados.

Todo ello, nos conduce nuevamente a plantear la necesidad de que ha llegado la hora de reflexionar sobre " Superdotación" e "Intervención psicoeducativa" , planteándonos seriamente y sin ningún falso argumento "qué hacemos" y "qué estamos consiguiendo" (Gallagher, 2000), concordantemente con las emergentes voces autorizadas al respecto que están haciendo balance de sus postulados y programas de identificación e intervención educativa (por ejemplo, Renzulli, 1999, Tannenbaum, 1998, Gagné, 1999, VanTassel Baska, 1997; Sternberg, 2000, Baker, 2001; Schultz, 2002; etc.).

Esta reflexión que se impone, se justifica debido a que no atender a la superdotación es despreciar su riqueza potencial y sus posibles aportaciones, más aún si consideramos que los grandes avances de la humanidad siempre han partido de las creaciones de sujetos con altas capacidades (Sternberg, 1996).

Así pues, abordarla reclama, necesariamente, un serio balance de su estado actual, caracterizado por la existencia de la mencionada confusión y desacuerdo respecto al concepto, el proceso de identificación, la falta de formación específica de los profesionales de la educación que deben intervenir en los distintos contextos de enseñanza-aprendizaje y unos programas de intervención psicoeducativa que deben ser evaluados en función de su operatividad y eficacia a corto, medio y largo plazo.

Para ello, aún queda un extenso camino a andar sin demoras ni derrotismos que nos permita conocer cómo piensan y resuelven problemas, cuáles son sus diferencias cuantitativas pero sobretodo cualitativas, diferenciar la superdotación del talento sin tambaleos ni tesis a veces tan sorprendentes como la de entender el talento como fruto de la educación y la superdotación como fruto de lo innato (Gagné, 1999). Con todo ello y en función de ellos es preciso proponer alternativas educativas en continua re descripción para comprobar su adecuación, que vayan más allá de las tradicionales como pueden ser la tan discutida aceleración, o el enriquecimiento (hasta ahora el más aceptado) o el prometedor curriculum integrado (VanTassel Baska, 1997, 1998), o, quizás una combinación de ellos más centrada en los procesos de pensamiento y la resolución diferencial de problemas haciendo especial hincapié en la participación de la metacognición, creatividad o el insight (como ejemplo no excluyente), sin olvidar atender los aspectos afectivos y motivacionales (Hockman, McComlick y Gross, 1999).

Proponemos abordar la temática de la Superdotación e Intervención educativa a partir de una clarificación conceptual que guiará el proceso de identificación y de intervención en ella. Esquemáticamente proponemos algunas ideas básicas sobre su concepto:

a.- La Superdotación es una Alta Capacidad intelectual, junto con el Talento (simple o múltiple) del que necesariamente se diferencia.

b.- La Superdotación se caracteriza y define por un hecho básico: las diferencias en la capacidad intelectual del sujeto, no sólo a nivel cuantitativo sino (sobre todo) en su funcionamiento. Su manifestación no es homogénea.

c.- La Superdotación supone la existencia de una potencialidad intelectual, globalmente situada por encima del Percentil 75 en todos los ámbitos de la inteligencia humana, tanto convergentes como divergentes, lo cual supone afirmar que la superdotación es multidimensional e incluye no sólo el funcionamiento lógico-deductivo sino también creativo.

d.- El Talento supone una muy alta puntuación (Percentil igual o por encima de 90) en una o varias aptitudes intelectuales. Puede ser simple, múltiple o complejo.

e.- El Cociente Intelectual no es una medida suficiente para identificar la superdotación, puesto que, a los problemas de medida que entraña se suma el hecho de que sólo es una expresión del ámbito lógico

deductivo de la inteligencia humana. Es decir, es una condición necesaria pero no suficiente.

f.- La Superdotación es mutidimensional, está configurada por la combinación de distintos recursos intelectuales: lingüísticos, numéricos, espaciales, creativos, etc.

g.- La inteligencia es necesaria pero no suficiente para la Superdotación, ésta es una potencialidad intelectual que cristaliza sucesivamente debido a su inter-relación continuada con factores de personalidad, "coping", entorno, motivación y esfuerzo, espíritu de época y suerte.

h.- La Superdotación debe así pasar de ser una promesa en la infancia a una realidad durante la adultez, momento en el que se asocia con la "experticia" (Sternberg y Horvath, 1998; Sternberg, 2000).

i.- Hay que superar mitos y estereotipos y profundizar en los aspectos en estudio; por ejemplo, es necesario no sólo describir que no siempre la Superdotación se acompaña de un buen rendimiento escolar y la frecuencia en que se produce, sino también preguntarse cuántos y cómo los sujetos superdotados con bajo rendimiento lo han superado mostrando durante la adultez logros brillantes, numerosos y reconocidos (Shultz, 2002).

j.- Como se deduce, la Superdotación no se hereda, se construye cristalizándose sucesivamente debido a la participación de distintos factores ya mencionados.

k.- La Superdotación reclama una identificación entendida como un proceso, mediante la administración de instrumentos formales e informales con un núcleo base que es la medida intelectual convergente y divergente, así como de estilos resolutivos, metacognitivos, de aprendizaje y funcionamiento cerebral (por ejemplo, ver: Jausovec, 2000) posiblemente específico.

l.- Finalmente, la superdotación no sólo debe tenerse en cuenta como éxito académico o profesional, sino como "sabiduría" o integración personal (Sternberg, 2000).

En consecuencia y de acuerdo con ello, proponemos, con carácter orientativo, algunas ideas sobre las que debe asentarse la intervención e investigación psicoeducativa:

- debería partir y fundamentarse en un claro marco conceptual;

- debería diseñarse tras una identificación multidimensional no basada sólo en el C.I., que sea no tanto" etiquetadora" como proveedora de medios de intervención;

- debería basarse y respetar la individualidad diferencial (capacidad intelectual "normal" o "alta capacidad" (talento, superdotación), ajustarse a ellas y a sus características específicas, promoviendo tanto el " achievement" o rendimiento como la integración personal;

- debería permitir una identificación diferencial progresiva que facilite hipótesis diagnósticas, líneas de actuación y que confirme (o no) y/o especifique la identificación inicial; -el profesor no sólo debería ser un" guía" sino también modelo y mentor;

- la intervención psicoeducativa ajustada a las Altas capacidades, ofrece beneficios no sólo a los alumnos-as superdotados-as y con altas capacidades intelectuales, sino también a los alumnos-as "normales";

- la intervención psicoeducativa de la que hablamos, no debe potenciar y acrecentar las diferencias de género que aún hoy propicia (VanTassel Baska, 1997)

- la intervención psicoeducativa debería evitar los indeseados "drop-outs" entre los alumnos superdotados-as; al contrario, debería contribuir a la cristalización de su potencialidad;

- la intervención psicoeducativa debería, también, intentar ajustarse y responder a lo que piden ellos (VanTassel Baska, 1997), que puede resumirse en una aceptación de su particularidad, un poder ir a su ritmo ofreciendo actividades interesantes combinadas con autoaprendizaje o autobúsqueda y acompañados de mentores, coordinadas dentro del propio curriculum de la Escuela;

- la intervención psicoeducativa debería aplicarse en el aula como contexto básico, con un modelo similar al curriculum integrado que propone VanTassel Baska (1997), complementándose en otros contextos formales, no-formales o informales.

En suma, el **estado actual de la situación** está marcado no tanto por la necesidad de aumento de información, sino por la necesidad de clarificar conocimientos dirigidos a favorecer la cristalización de la alta potencialidad

intelectual dentro del marco de la equidad del derecho que tiene todo alumno de recibir la mejor educación atendiendo a sus particularidades.

Por ello, hay que abordar seriamente:

1) el CONCEPTO para comprender diferencial y funcionalmente las Altas Capacidades Intelectuales: superdotación y talento

2) el proceso de IDENTIFICACIóN fiable y diferencial

3) la evaluación INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA equitativa en diferentes contextos, con el fin de favorecer la cristalización de la PROMESA en REALIDAD en distintas edades

4) la formación de los profesionales que inciden en ellas.

Este reto no podrá ser resuelto sin la reflexión que proponemos, la dedicación de los recursos institucionales necesarios y la adecuada formación de los profesionales, todo emergente por una política regida no sólo por la "información sobre" la superdotación, sino por la realidad a la que responde.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Baker, Br.D. (2001). Measuring the Outcomes of State Policies for Gifted Education: an equity analysis of Texas School Districts, *Gifted Child Quarterly, 45(1),4-15*

Ceci, S. J. (1996). *On intelligence*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Eggen, P. y Kauchhak, J.M. (1994). *Excepcional children. Introduction to special education*. Boston: Allyn and Bacon

Gagné, F. (1998). *The prevalence of Gifted, Talented and Multitalented Individuals: Estimates from peer and teacher nominations. Talent in contex* (pp. 10.1-126). Washingon DC: American Psychological Association.

Galton, F. (1869). *Hereditary genius: An enquiry into its laws and consequences*. Londres: McMillan.

Gallagher, J.J. (2000). Unthinkable Thoughts: Education of Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 44 (1), 5-15.

Gardner, H. (1993). *Creating minds: An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham and Gandhi*. New York: Basic Books. (Traducción en castellano: 1995)

Gardner, H. (I999). *Intelligence reframed*. New York: Basic Books.

Hallahan, D. y Kauffman, D. (1994). *Educational Psychology: classroom connections*. New York: Merrill-Mcmillan Publishing Co.

Jausovec, N, (2000). Differences in Cognitive Processes between Gifted, Intelligent Creative and Average Individuals while solving Complex Problems: an EEG Study. *Intelligence*, 28(3),213-237.

Jensen, A.R. (1996). Giftedness and genius: Crucial differences. In C.P. Benbow & D. Lubinski (Eds.) *Intellectual Talent*. Pp 393-411. London: The Johns Hopkins University press.

Lombroso, C. (1898). *The man of genius*. Londres: Scott

Renzulli, J.S. (1999a). What is this Thing Called Giftedness, and How Do We Develop It? A Twenty-Five Year Perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 23 (1); 3-54.

Renzulli, J.S. (1999b). Reflections, Directions and Future Directions. *Journal for the Education of the Gifted*, 23 (1), 125-146.

Sastre, S. y Acereda, A. (1998). El conocimiento de la superdotación en el ámbito educativo formal. *Faisca*. 6, 3-23.

Sastre, S. y Domenech, M. (1999). La identificación diferencial de la superdotación y el talento. *Faisca*, 7, 23-49.

Schutltz, R.A. (2002). Understanding Giftedness and Underachievement: at fue edge of Possiblity. *Gifted Child Quarterly*, 46 (3), 193-207.

Stemberg y Horvath (1998). Cognitive Conceptions of Expertise and Their Relacitions to Giftedness. En, R.C. Friedman y K.B. Rogers (Eds). *Talent in Context*. pp.177- 192. Washingon DC: American Psychological Association.

Sternberg, R.J. (1996). *Succesful intelligence*. New York: Simon y Schuster.

Sternberg, R.J. (2000). Wisdom as a Form of Giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 44 (4), 252-261.

Sternberg, R.J. & Detterman (1994). ¿Qué es la inteligencia? Madrid: Pirámide. Stemberg, R.J. y Grigorenko, E. (Eds.) (1997). Intelligencie, *Heredity and Environment*. Cambride: Cambridge Universiy Press.

Tannenbaum, A.J. (1998). Programs for the Gifted: To Be or Not to Be. *Journal for the Education of the Gifted*, 22 (1),3-36.

Tannenbaum,A.J. (1997). The meaning and making of giftedness. In N. Colangelo y G.A. Davis. *Handbook of gifted education*. (2nd Ed.) pp. 27-42. Boston: Allyn and Bacon.

Terman, L.M. (1925). *Genetic studies of genius. Mental and Physical traits ola thousand gifted children*. Vol 1, Standford University Press.

VanTassel Baska, J. (1997). What Matters in curriculum for Gifted Learners: Reflections on Theory, Research and Practice. En, N. Colangelo y

G.A. Davis, *Handbook of Gifted Education* (2nd. Ed.) (pp126-l35). Boston: Allyn and Bacon