



Superdotación: factores culturales y barreras sociales

Ana M^a Peña del Agua

Universidad de Oviedo

El objetivo de este trabajo es poner de manifiesto cómo los valores de una determinada cultura pueden ser un obstáculo para el reconocimiento de las personas con alto potencial intelectual. También se pretende con él reflexionar sobre las barreras sociales (minorías étnicas, pobreza, género, impedimentos físicos,...) que actualmente existen en nuestra sociedad y que impiden la identificación de los alumnos excepcionales, así como también el desarrollo de sus capacidades potenciales. Asimismo, se busca enfatizar cómo en el proceso de ser reconocido y aceptado como superdotado influye el período histórico, las políticas educativas y el interés público y/o social.

The aim of this article is to state how the values of a determined culture may be an obstacle for the recognition of the people with a high intellectual potential. It also tries to make a reflection on the social barriers (ethnic minorities, poverty, gender, physical disadvantages,...) which exist now in our society and which prevent the identification of those exceptional pupils, as well as the development of their potential abilities.

In the same way, it is also emphasized how the process of being recognized and accepted as extremely gifted person is influenced by the historical period, the educational policies and the public and/or social interest.

Introducción

Los valores de una determinada cultura pueden ser una traba u obstáculo para la identificación y la aceptación de las personas con grandes dotes intelectuales. Freeman (1998) manifiesta al respecto que las investigaciones prueban suficientemente que «la forma de percibir y, por lo tanto, de identificar a los superdotados varía considerablemente de una cultura a otra».

De los estudios más recientes parece desprenderse que el ser o no superdotado no depende necesariamente de una realidad social, sino que, como fenómeno, se

encuentran superdotados en todos los grupos culturales, en distintos estratos sociales y económicos, así como en los diferentes campos de la actividad humana (Departamento de Educación de EE.UU., 1993). No obstante, conviene tener presente que su distribución social no es homogénea, ya que dependiendo de «las expectativas y de los estereotipos que se generen en el entorno social sobre ellos», sus logros pueden ser muy distintos.

También pueden ser diferentes, en función de los valores que predominen en la sociedad a la que pertenecen, los estímulos que reciben y las oportunidades que se les brinda para manifestar y desarrollar sus potencialidades. Las capacidades superiores, incluso en grado elevado, pueden permanecer ocultas si no se proporcionan experiencias adecuadas a sus necesidades intelectuales.

Actualmente, y a pesar de los profundos cambios que se están dando en nuestra sociedad, existen grandes barreras para la identificación de los superdotados en ámbitos de minorías étnicas, género, pobreza, impedimentos físicos. Sólo criterios de inclusión y de compensación permiten establecer mecanismos para el reconocimiento, la aceptación y la atención a la diversidad de sujetos identificados como excepcionales y/o distintos.

Por otra parte, existen países en los que no se contempla la posibilidad de la superdotación, aunque resulte lógico pensar que en su población se dé estadísticamente el mismo porcentaje que en otros lugares. La prevalencia de una mentalidad social igualitarista hace que se descarte cualquier tipo de enseñanza individualizada. En consecuencia la educación no se contempla como un sistema de atención a la diversidad, en el que el éxito escolar y los aprendizajes deben maximizarse desde una situación inicial y partiendo de los principios del derecho a la igualdad de oportunidades. Se precisa un sistema educativo flexible para apoyar distintas alternativas de aprendizaje, permitir contenidos diferentes y tipos de enseñanza variados para las diversas necesidades de los alumnos por razones personales de sobredotación intelectual y/o de talentos específicos.

1. Visión histórica

A lo largo del siglo XX se han realizado esfuerzos para configurar una definición de superdotación con el fin de unificar criterios de identificación. Es evidente que la noción de superdotación ha ido cambiando de una manera considerable desde su aparición hasta nuestros días. Desde que Whipple en 1925 define por primera vez el concepto de superdotación, se inician una serie de propuestas educativas estructuradas para atender las características personales de los alumnos del «límite superior». No obstante, y a pesar del tiempo transcurrido, no se están dando las respuestas satisfactorias a todas las necesidades de este colectivo. En lo que sí se ha dado un paso importante es en lo relativo a la intervención educativa. Hoy día ningún autor o línea científica cuestiona que para que el talento se desarrolle en su totalidad los profesionales de la educación deben intervenir y proporcionar experiencias educativas dentro del propio entorno escolar.

La gran variedad de modelos de inteligencia y de conceptos de la superdotación hacen que resulte difícil la unanimidad en cuanto a la denominación misma de este grupo de población con altas capacidades intelectuales. La definición de superdotación no ha sido, de ningún modo, definitivamente establecida ni ha permanecido estática a lo largo del tiempo. Desde los años veinte la concepción dominante ha sido el resultado de puntuaciones superiores a la media alcanzadas en los tests de rendimiento. Esta concepción es excesivamente limitada en cuanto a la comprensión de lo que puede tenerse como capacidad.

Años más tarde se comienzan a señalar las limitaciones de los tests de inteligencia para identificar a los superdotados. Los estudios realizados por expertos reflejan que una única medida para identificar a estos sujetos no es suficiente. Los criterios de identificación que surgen como consecuencia de esta preocupación



dan paso a un reconocimiento más amplio de las dotes creativas y personales, algunas de las cuales pueden estar en potencia en el sujeto, sin haberse manifestado como rendimiento excepcional.

En cuanto a los logros extraordinarios de los superdotados, las opiniones están divididas. Por una parte, se encuentran los que opinan que predominan las disposiciones innatas y, por otra, los que abogan por factores del entorno social.

Las primeras definiciones que aparecen en la literatura especializada no incluyen factores culturales. Así pues, del estudio longitudinal realizado por Terman (1922-1955) se desprende que la superdotación es un rasgo relativamente estable y que el sujeto es superdotado con independencia de su cultura, período histórico y de su ambiente social. Posteriores estudios hicieron posible que esta perspectiva unidireccional fuera cambiando. En la década de los ochenta surgieron conceptos más amplios que permitieron introducir factores sociales. Así hay autores, como Tannenbaum (1983), que proponen una definición de superdotación de carácter psicosocial. Este autor cree que para que un niño llegue a ser superdotado deben darse cinco factores:

- Inteligencia general.
- Aptitudes y habilidades excepcionales.
- Factores de personalidad.
- Ambiente estimulante.
- Factores fortuitos.

Del mismo modo, Mönks y Van Boxtel (1988) consideran importantes las experiencias personales y los procesos de socialización y propone incluir factores ambientales y contextos sociales no tenidos en cuenta hasta el momento, como son la familia, la escuela y los grupos de iguales. Mönks opina que la superdotación es un fenómeno dinámico que, en gran medida, depende de los cambios del individuo y de su entorno.

Feldhusen (1992) indica al respecto que la superdotación es «un conjunto de aptitudes, talentos, habilidades, experiencias, motivaciones y creatividad que llevan a actuaciones productivas en áreas, dominios o disciplinas valoradas por una cultura en un tiempo concreto».

Una de las definiciones más amplias, que recoge las preocupaciones más acuciantes del momento es la propuesta en 1993 por el Departamento de Educación de los Estados Unidos sobre alumnos superdotados. Es, sin duda, una nueva forma de entender la superdotación e introduce elementos no tenidos en cuenta hasta entonces. La definición es la siguiente: «Los niños y adolescentes superdotados muestran respuestas notablemente elevadas, o el potencial necesario para alcanzarlas, comparados con los demás individuos de su misma edad, experiencia o entorno. Poseen altos niveles de capacidad en las áreas cognitivas, creativas y/o artísticas, demuestran una capacidad excepcional de liderazgo o destacan en asignaturas académicas específicas. Estos alumnos necesitan programas y actividades que la escuela ordinaria no suele ofrecer. Las capacidades superiores se dan en niños y adolescentes de todos los grupos culturales, en todos los estratos sociales y en todos los campos de la actividad humana».

Piirto (1994) analiza la definición anterior y concluye que ésta plantea una concepción radicalmente diferente a las que existían hasta el momento, «no se centra tanto en el CI y se preocupa más de áreas del entorno y de la personalidad».

2. La realidad cultural y la superdotación

La mayoría de los países que se preocupan por el estudio de la superdotación han desarrollado normativas dentro de su sistema educativo para atender las ne-

cesidades de formación de estos estudiantes. Pero si se quiere educar con eficacia a los alumnos de nuestros centros no se puede ignorar la presencia, cada vez más frecuente, de las diferentes culturas, etnias, estratos sociales,... que están presentes en los contextos escolares.

La Dra. Freeman (1998: 14) dice que «los valores culturales pueden inhibir el rendimiento escolar de los niños y niñas superdotados». La citada autora considera, por una parte, que los estereotipos que se tienen en relación con ellos suelen ser «muy específicos», asignando roles según sean chicos o chicas; por otra, que éstos pueden ser muy sutiles, tal como el efecto producido por las expectativas, que varían considerablemente según las distintas culturas. La influencia que la propia cultura tiene sobre los procesos que deben utilizarse en la identificación de los superdotados es «a causa mayor que existe para que no sean detectados con relativa facilidad». Si los estudiantes no encajan en los estereotipos aceptados por su propia cultura, es posible que no sean considerados superdotados.

Plummer (1995) opina que las personas que están llevando a cabo una labor educativa deben desarrollar una conciencia de las distintas culturas, así como «aceptar la propia identidad cultural».

2.1. La identificación de distintos grupos culturales

Actualmente se impone cada vez con más fuerza el identificar a alumnos de diversos grupos culturales para que sean atendidos como corresponde a sus capacidades intelectuales en beneficio propio y en el de la sociedad. Howell y otros (1997: 438) manifiestan: «Los niños y jóvenes con capacidades superiores forman un grupo muy diferente de alumnos excepcionales, pero es importante recordar que las capacidades de que disponen, incluso en grado superior, pueden permanecer ocultas si no se tiene las posibilidades educativas oportunas y el necesario apoyo emocional. La raza, el género y la condición social y económica, entre otras cosas, pueden influir en la identificación y aceptación de los superdotados, así como en el desarrollo de sus capacidades potenciales».

Feldhusen (1992) afirma que los métodos y procedimientos que se utilizan para conseguir la medida de las capacidades superiores de los alumnos superdotados en las culturas dominantes son muy amplios y variados. Ello supone una dificultad para los grupos de culturas minoritarias que no parten de las mismas oportunidades para desarrollar sus cualidades excepcionales; sin embargo sí aparece con frecuencia en estos niños el desarrollo de alguna capacidad concreta en algún campo determinado.

Para Howell y otros (1997: 459), tratar adecuadamente a niños y jóvenes que provienen de otras culturas supone «resolver de antemano algunos problemas de carácter individual y de nivel social relativos a la cultura dominante respecto de grupos de personas que pertenecen a culturas minoritarias». Según los autores citados, son muchos los expertos en el tema de la superdotación que apuestan por los métodos de identificación más apropiados para grupos culturalmente minoritarios y que indican la conveniencia de incluir dentro de la evaluación un proceso multifactorial que se adapte a los siguientes criterios (Maker, 1994; Ortiz y González, 1991; Plummer, 1995):

- El principal objetivo de la identificación debe ser incluir y no excluir.
- La recogida de datos para la evaluación debe hacerse a partir de fuentes diversas, que proporcionen tanto información objetiva como subjetiva.
- Las técnicas que se utilicen deben ser tanto formales (tests de inteligencia y de rendimiento) como informales (observación, diarios, opinión del profesor).
- Se necesita tener sensibilidad para respetar y aceptar aspectos de otras culturas.
- El proceso de identificación debe comenzar antes de que el niño se enfrente a los prejuicios y estereotipos sociales.



-
- La información recogida a lo largo del proceso de identificación debe servir para la elaboración del currículum.

3. Barreras sociales y/o culturales

3.1. Estereotipos relacionados con alumnos superdotados

Se espera de los superdotados que sobresalgan en todas las áreas del currículum, incluso que estos niños sean más maduros emocionalmente que los de su propia edad y que respondan con más rapidez y exactitud a todo tipo de aprendizaje propuesto por el profesor. Esto puede quedar reflejado en la resistencia que en ocasiones manifiestan los docentes para considerar a sus alumnos como superdotados si no están en todo a la altura que creen que deben estar.

Sin duda, la existencia de estereotipos puede influir de manera negativa en los profesionales de la educación, de forma que pueden pasar por alto la sobredotación intelectual en niños emocionalmente inmaduros. Los profesores de estos estudiantes esperan que sobresalgan en todas las áreas del currículo educativo: su rendimiento debe ser alto y continuo. También se cree que poseen gran motivación para sobresalir, mostrando un gran interés y esfuerzo por todo lo concerniente al ámbito escolar.

3.2. Culturas diferentes

Whitmore (1988: 132) define a los niños culturalmente diferentes «como aquellos que, en virtud del grupo cultural al que pertenecen, no están preparados para satisfacer las expectativas que se tienen sobre los alumnos superdotados en el sistema educativo». Este autor opina que los niños pertenecientes a una cultura diferente tienen normalmente un nivel de competencia expresiva en lenguaje oral menor que los niños de la cultura dominante y que manifiestan conductas distintas a las que se espera encontrar en un superdotado originándose fracaso en cuanto a la identificación de los mismos. Whitmore resume una serie de obstáculos que impiden el reconocimiento de los niños superdotados que provienen de culturas diferentes y que aportan claves de su identificación.

Obstáculos que impiden el reconocimiento:

- Falta de expresión y fluidez verbal.
- Expectativas estereotipadas acerca de esos niños.
- Bagaje cultural diferente que produce una determinada estructura de conocimiento general.
- Diferentes intereses y distintos valores.
- Modelos de conducta de participación relativamente bajas.

Claves de identificación:

- Destrezas para la resolución de problemas, incluyendo la conducta social apropiada.
- Habilidades mentales (análisis, síntesis).
- Capacidad para organizar y manipular su propio mundo incluyendo a las personas.
- Nivel elevado para hacerse preguntas, curiosidad manifiesta y motivación por las cuestiones propuestas por el profesor.
- Diferencias cualitativas en los resultados de los trabajos.

3.3. El género

Estereotipos sociales unidos al género se interponen en el desarrollo del talento de niñas y jóvenes. La falta de comprensión por parte del entorno ha sido destacada como una de las dificultades sociales que más han afectado a estas personas dotadas intelectualmente.

Hollingworth (en Kreger, 1999: 44) afirmó que «el número insignificante de mujeres reconocidas como excepcionales se debía a limitaciones sociológicas más que a limitaciones biológicas, y que los factores sociales afectaban también a los logros de otros grupos menos favorecidos de la sociedad». Para esta autora, la educación y las oportunidades son los primeros determinantes del éxito, de aquí que las personas que pertenecen a clases sociales pobres, sin educación, y las mujeres, rara vez podrían conseguir demostrar sus altas capacidades.

Los niños y las niñas superdotados ¿son distintos? La Dra. Freeman (1996) afirma que ser niño o niña conlleva diferencias en lo concerniente a la superdotación. La mayoría de los estudios realizados hasta ahora ponen de manifiesto la dificultad de conseguir logros elevados en las chicas. La misma autora apunta que esto sucede como consecuencia de la barrera social invisible que impide a las mujeres superdotadas desarrollar sus potencialidades, aumentando considerablemente el número de sujetos incluidos en la denominación «superdotación oculta». En general, puede afirmarse que las niñas con alta inteligencia suelen enfrentarse con aspectos problemáticos tanto en la propia familia como en la escuela y en la sociedad, pues a pesar de los profundos cambios experimentados en nuestra sociedad, todavía el factor género suele verse con recelo y con desigualdad.

García (1992) realizó una amplia revisión del problema y destacó algunos de los obstáculos más señalados por los autores que se han preocupado por las niñas superdotadas:

- Mayor dificultad para ser identificadas: en ocasiones son las propias chicas las que tratan de pasar desapercibidas, ocultando su talento para no figurar como raras o extrañas.
- Conflicto entre talento y feminidad: debido a mensajes contradictorios transmitidos por la familia o la escuela, en relación con la elección profesional y el estilo de vida.
- Rendimientos sensiblemente inferiores en áreas de ciencias: esto puede ser debido sobre todo a falta de modelos femeninos en estos ámbitos.
- Un nivel bajo de autoestima: considerando que sus aptitudes son inferiores de lo que son en realidad.

Estas y otras razones explican que haya un número sorprendentemente bajo de mujeres actualmente identificadas como superdotadas.

3.4. Mentalidad social igualitaria

Según Mönks (1999) los representantes de los modelos socio-culturales opinan que el desarrollo del talento depende de quiénes organicen el sistema educativo, del período histórico y del interés público por las personas superdotadas. Si las políticas y los sistemas educativos no contemplan la diversidad por estar anclados en supuestos de igualdad, estos niños y niñas no podrán ser reconocidos como superdotados ni atendidos de acuerdo con sus necesidades intelectuales.

Cada sujeto vive en una realidad social y cultural concreta y recibe influencias de una familia, contexto escolar y ambiente social. Todas estas variables influyen de manera positiva o negativa en la personalidad del superdotado, en sus actuaciones y en sus logros.



3.5. Pobreza

Wallance y Adams (1993), basándose en investigaciones realizadas sobre superdotados en situación de desventaja social, concluyen que la pobreza es otra de las causas importantes que priva a niños y jóvenes con potencial intelectual elevado del correspondiente reconocimiento. Estos autores, después de hacer un análisis crítico sobre la situación social, afirman que «en la realidad existe equivalencia entre riqueza y superdotación y entre superdotación y atención educativa» (1993: 446).

En el mismo sentido, Piirto (1994), consciente de la importancia de los factores externos para el reconocimiento y la detección de estudiantes muy capaces, apuntaba que a los niños excepcionales que nacen en ambientes pobres probablemente no se les reconoce el talento; en cambio los que tienen la suerte de nacer en una sociedad donde el Sistema Educativo apoya su potencialidad y les proporcionan experiencias para manifestar sus capacidades, son relativamente fáciles de identificar. Por consiguiente, «la escuela debe ayudar a los niños y niñas que no han nacido en un medio favorable a desarrollar sus potencialidades». En cualquier caso, la escuela es solamente un factor ambiental y tanto puede ser un gran estímulo para el desarrollo de las capacidades superiores, como un obstáculo para identificar a estos alumnos.

3.6. Handicaps

Los impedimentos físicos conllevan impedimentos adicionales para la identificación de las altas capacidades. Entre otros, están las expectativas de los padres y profesores que por centrar su atención en salvar las dificultades que tienen en las áreas donde sus destrezas son deficientes, no son atendidos en cuando al desarrollo de sus posibles talentos. Así pues, un estudiante de altas capacidades que padezca algún tipo de discapacidad física puede encontrarse en una situación de desventaja frente a otros niños de su misma edad y puede ser considerado como inferior o incluso discriminado socialmente.

Es relativamente fácil que los alumnos con algún tipo de discapacidad pasen desapercibidos, sobre todo por falta de oportunidades para desarrollar su potencial intelectual. Una de las causas que influyen considerablemente en el reconocimiento de estos niños como superdotados es la falta de formación de sus profesores, que no han sido preparados para detectar, independientemente de la discapacidad, a estudiantes con altas capacidades.

Whitmore (1988: 130) entiende que «se puede hacer patente la sobredotación intelectual en niños con handicaps a través de las observaciones de los procesos cognitivos y de las estrategias que utilizan para lograr los aprendizajes». Algunas de las observaciones que este autor consideraba como claves de identificación, son las siguientes:

- Comprensión excepcional.
- Capacidad analítica y creativa para la resolución de problemas.
- Destreza verbal y lenguaje oral superior.
- Respuesta excepcionalmente rápidas a la estimulación y la educación especial comparadas con otras dadas por compañeros con handicaps similares.

4. Síntesis

La finalidad de este artículo ha sido la de ofrecer una visión muy general acerca de la influencia que ejercen los factores culturales, sociales y ambientales sobre los procesos de identificación y aceptación de niños y niñas con alta capacidad intelectual.

También poner de manifiesto cómo en la actualidad la aplicación de las medidas cualitativas y contextuales que pueden ser utilizadas para el reconocimiento y la identificación de los superdotados están en continuo progreso. Estas medidas son, en general, aceptadas por los profesionales de la educación para conseguir una valoración más precisa de las capacidades superiores de este colectivo y de sus manifestaciones dentro del contexto escolar.

Asimismo, hemos querido destacar las barreras sociales que existen y que impiden que muchas personas excepcionalmente dotadas no sean reconocidas ni atendidas adecuadamente por causas como las siguientes: pertenecer a una raza o cultura minoritaria, ser de un estrato social económicamente bajo, padecer algún tipo de discapacidad física o simplemente ser niña en vez de niño.

Por otra parte, creemos que es importante que los sistemas educativos de cada país participen de manera activa, aceptando la diversidad dentro del centro escolar y facilitando el desarrollo y la aplicación de programas de intervención que faciliten a los alumnos excepcionales el desarrollo de sus capacidades potenciales.

Por último, y de acuerdo con Freeman (1998), la cultura es la causa que con mayor fuerza influye en los procesos de identificación y de aceptación de los superdotados.

Referencias

- FELDHUSEN, J.F. (1992b): «Early admission and grade advancement», en *Gifted Child Today*, 15; 45-49.
- FREEMAN, J. (1996a): *Highly Able Girls and Boys*. London, Department for Education and Employment.
- FREEMAN, J. (1998): *Educating the Very Able: Current International Research*. London, The Stationery Office.
- GARCÍA, (1992): «Gifted hispanic adolescents», en BIELEY, M. y GENSHAFT, J. (Eds.): *Understanding the gifted adolescent*. New York, Teachers College; 240-247.
- HOWELL, R.; HERWARDS, W. y SWASSING, R. (1997). «Los alumnos superdotados», en HEWARD, H.: *Niños excepcionales: Una introducción a la educación especial*. Madrid, Prentice Hall; 435-480.
- MAKER, C.J. (1994): «Giftedness, diversity and problem-solving», en *Teaching Exceptional Children*, 27 (1); 4-19.
- MÖNKS F.J. y VAN BOXTEL, H. W. (1988): «Los adolescentes superdotados: una perspectiva evolutiva», en FREEMAN, J. (Dir.). *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid, Santillana; 306-324.
- MÖNKS, F.J. (1999): «Desarrollo y educación de niños superdotados», en SIPÁN, A. (Coord.): *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos*. Zaragoza. Mira; 173-186.
- KREGER, L. (1999): «Todo empezó con Leta Hollingword: historia de la superdotación en las mujeres», en ELLIS, J. y WILLINSKY, J. (Eds.): *Niñas, mujeres y superdotación*. Madrid, Narcea; 39-50.
- PIIRTO, J. (1994): *Talented children and adults: Their development and education*. Englewood Cliffs, NJ, Merrill/Prentice Hall.
- PLUMMER, D. (1995): «Serving the needs of gifted children from a multicultural perspective», en GENSHAFT, J.L.; BIRELEY, M. y HOLLINGER, C.L. (Eds.): *Serving gifted and talented students: A resource for school personnel*. Austin, TX: PRO-ED; 285-300.
- TANNENBAUM, A.J. (1983): *Gifted Children: psychological and educational perspectives*. Nueva York, Macmillan
- WALLACE, B. y ADAMS, H.B. (Eds.) (1993): *Worldwide Perspectives on the Gifted Disadvantaged*. Bicester, AB Academic Publishers.



WHITOMORE, J. (1988): «Nuevos retos a los métodos de identificación habituales»,
en FREEMAN, J. (Dir.): *Los niños superdotados*. Madrid, Santillana;115-138.

Ana M^a Peña del Agua
es profesora en el Departamento de Ciencias de la Educación de la
Universidad de Oviedo.
Correo electrónico: delagua@correo.uniovi.es