

“LOS ALUMNOS CON ALTAS HABILIDADES TIENEN EL DERECHO A SER ATENDIDOS”

ENTREVISTA A LUZ F. PÉREZ

PRESIDENTA DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA PARA EL ESTUDIO DE LA SUPERDOTACIÓN

Para adentrarnos en el complejo mundo de las altas capacidades, *Infocop* ha entrevistado a **Luz F. Pérez**, catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid y presidenta de la Sociedad Española para el Estudio de la Superdotación. Luz F. Pérez, también es directora del Seminario Internacional sobre *Mujer y Superdotación* y co-directora de la Revista *Faisca: Journal of High Abilities*.

ENTREVISTA

Infocop: Para encuadrar el tema, ¿cuál es la diferencia entre talento académico, superdotación y altas capacidades? ¿Qué implicaciones tienen estos conceptos?

Luz F. Pérez: La realidad es que suele haber bastante confusión en torno a estos términos; incluso profesionales de la psicología y la educación los emplean como sinónimos.

El término más genérico, más amplio y más utilizado en España es el de superdotación. Es un término que, por una parte, se refiere a un área dentro del estudio de la inteligencia superior y, por otra, a la dotación excepcional de individuos, procedente generalmente de la capacidad intelectual. No obstante, en los últimos años se ha producido un cambio en la conceptualización de este término y algunas críticas al uso del mismo en nuestro idioma. Para algunos autores, el término no se corresponde con el utiliza-



Luz F. Pérez

do en otros idiomas, especialmente el inglés donde se utiliza el término *gifted*, que se extendió a partir de los trabajos e investigaciones de **L. Terman** en los primeros años del siglo XX (y que se sigue utilizando habitualmente en este idioma). El término *super-gifted* se emplea sólo para denominar casos realmente excepcionales. Es más, muchos autores, representados en la figura del americano **Howard Gardner**, consideran que la superdotación es una situación de logro o rendimiento a la que se llega y, por tanto, en el caso de los niños y jóvenes, se hablaría de potencial, de “habilidades superiores o altas habilidades” y no de superdotación como tal.

Revisando la literatura sobre los diferentes términos utilizados, donde se encuentra un consenso mayor es en considerar al “superdotado” como un adulto que posee un alto potencial que se

manifiesta como productor o ejecutante, mientras que el término de habilidades superiores o altas habilidades, está indicado, como ya hemos dicho, para niños y jóvenes cuyo potencial debe desarrollarse. No obstante, dada la difusión del término “superdotado” dentro de los usos habituales del lenguaje, quizás resulte complicado que, fuera de entornos técnicos, el término se utilice de forma restringida y no amplia o genérica.

Respecto al término talento que, en muchas ocasiones también se usa como sinónimo de capacidad superior, superdotación o genialidad, basándonos en los estudios actuales sobre las características de los talentos, diríamos que se refiere a individuos que poseen un potencial que cristaliza en manifestaciones claramente observables en determinados campos de las artes o las ciencias. Uno de los modelos más actuales en cuanto a la conceptualización del talento es el de **F. Gagné**, quien considera que este concepto queda restringido a la manifestación superior en conocimientos o en habilidades sistemáticamente desarrolladas en un campo de la cognición humana.

Otra pregunta que suele acompañar cuando se habla del talento es: ¿Cuántos y cuáles son los tipos de habilidades humanas de las que se puede hablar como “talentos”? Se han realizado distintas y muy variadas clasificaciones de los tipos de talento, desde las clásicas que reúnen a los tipos ligados a las áreas más habituales del conocimiento o las artes: talentos matemáticos, técnicos, lingüísticos, musicales, pictóricos, interpretativos,



etc., a las que incluyen otro tipo de habilidades, como es el caso de los talentos deportivos, sociales o incluso los talentos emergentes en determinadas sociedades, como ocurre en la actualidad con el novedoso estudio de los talentos tecnológicos. También se han realizado clasificaciones muy específicas, como la de **A. Tannenbaum**, que habla de talentos escasos, surplus, de cuota y anómalos; por ejemplo, en este último grupo estarían incluidas las personas que tienen una capacidad especial en una actividad que no tiene que ser científica ni útil para la humanidad; lo serían la mayoría de las personas que figuran en el libro *Guinness de Records*.

En este campo los dos asuntos que, a mi juicio, requieren una mayor investigación y difusión, al menos en algunos tipos de talento, son los sistemas de detección temprana y, sobre todo, el estudio de los perfiles, es decir, las capacidades más relevantes en cada caso para poder realizar una mejor orientación y potenciación de las mismas, por ejemplo, en el caso de los talentos pictóricos, las habilidades espaciales y perceptivas y, en el caso de los talentos académicos, las habilidades para la comprensión del lenguaje y la memoria.

Hay algunos campos, como es el caso de los deportes, en los que existen instituciones, e incluso algo que se podría llamar “espíritu” por parte de los docentes y profesionales, para detectar posibles talentos. También podríamos considerar, en este sentido, los esfuerzos de las olimpiadas matemáticas, pero hay otras muchas áreas en las que no existen programas de detección y muchas veces éstas se realizan por puro azar.

I: *¿Qué hay de cierto en la afirmación de que estos niños presentan problemas*

de socialización o problemas de fracaso escolar?

L.F.P: Si nos atenemos a datos estadísticos procedentes de distintas investigaciones, las respuestas son diferentes al referirnos al primer o al segundo problema.

Una primera y necesaria reflexión es que, en cuanto a los aspectos de la socialización, tanto los niños y jóvenes con capacidad superior como los adultos, forman un grupo heterogéneo y muestran entre ellos tantas o parecidas diferencias a las observadas en la población media. Así, podemos encontrar descripciones de casos (a veces, los más conocidos) de sujetos superdotados con conductas desadaptadas frente a otros cuyas habilidades de liderazgo e índices de popularidad dan buena muestra de sus habilidades en este campo.

Por ello, es lógico que, respecto a las dificultades de socialización, no haya

unanimidad en los estudios; una parte de los autores considera que estos sujetos pueden tener dificultades en su desarrollo social y emocional y, por ello, necesitan medidas de atención especial en este campo y otra afirma que estos problemas se dan sólo en una relativa minoría. La experiencia nos lleva a comprobar que los resultados de los estudios dependen mucho del enfoque, de la edad de los sujetos sobre los que se realizan, el sexo, el nivel intelectual, el contexto o la cultura.

Evidentemente, cuando los niños deben convivir con compañeros de su misma edad cronológica, pero muy diferente edad intelectual, pueden surgir algunas diferencias o distanciamientos que desaparecen en el trato con chicos mayores o personas adultas. ¿Llamaríamos a esto problemas de socialización? A mi juicio no, pero lo que sí podrían necesitar estos niños es una buena dosis de destrezas sociales basadas en la comprensión de las

diferencias y en la aceptación de los valores de quienes no posean su misma capacidad; aunque estos principios serían perfectamente aplicables en cualquier contexto de una escuela inclusiva.

Hay algunos datos en los que se producen ciertas coincidencias respecto a determinados aspectos del desarrollo psicosocial como, por ejemplo, que todos los niños y jóvenes demuestran una gran capacidad de comprensión de las normas y construcciones sociales (aunque no siempre las pongan en práctica), o respecto a las conductas sociales en sí; por ejemplo, tienen menos problemas de socialización las chicas que los chicos; también parece demostrado que estas dificultades son más acusadas en edades tempranas, cuando el niño o la niña “no entiende” sus diferencias con

los compañeros. Cuando son algo más mayores, y especialmente en la adolescencia, tienden a valorar mucho al grupo y a la pandilla, hasta el punto de llegar a ocultar sus capacidades. Hay bastantes estudios que afirman sin vacilar que los problemas sociales y emocionales de los sujetos con alta capacidad se deben mucho más a factores exógenos que endógenos o inherentes a la capacidad superior.

En el caso del fracaso escolar hay una mayor unanimidad, contrastada por trabajos tan antiguos como los de **Terman**, realizados en las primeras décadas del siglo XX o actuales, como los que hemos realizado desde la UCM, sobre población española y que, en buena medida, coinciden con los de otros países, tanto de Europa como de América.

Pero, desde el principio, deberíamos diferenciar lo que denominaríamos “bajo rendimiento”, frente al fracaso real. Lo esperable en estos sujetos, debido a sus altas capacidades, serían rendimientos académicos brillantes, pero la mayoría de los expertos afirma que entre el 30% y el 40% no obtiene esos rendimientos esperados cuando no reciben una educación adecuada y adaptada a sus capacidades. Por el contrario, cuando se produce una detección temprana y los niños reciben una enseñanza adaptada a sus características y ritmos de aprendizaje, no hay apenas casos de fracaso o dificultades académicas. El porcentaje de alumnos que suspenden asignaturas o incluso que abandonan los estudios reglados es mucho menor.

Ha habido bastantes casos de llegar a detectar una capacidad superior en un diagnóstico provocado por el fracaso escolar. Hay algunas conductas que deberían ponernos en alerta como, por ejemplo, las de alumnos innovadores y originales cuando les interesa algo, las de los que aprenden conceptos con rapidez (especialmente de materias no académicas), los que presentan rendimientos elevados en áreas puntuales, y los hábiles respecto a problemas cotidianos y de sentido común.

¿Cuáles son los contextos en los que se produce mayor fracaso escolar y que por tanto habría que evitar? Algunos de ellos son: sistemas escolares muy rígidos; manejo de estereotipos por parte de los docentes; falta de formación de los mismos; falsas expectativas; o temor a identificaciones inadecuadas.

Prevenir y cambiar las situaciones de bajo logro o de fracaso escolar en alumnos con alta capacidad es, sin duda, una de las tareas “pendientes” más claras de nuestras escuelas.



I: Como experta en el área, ¿qué necesidades reales presentan estos niños a nivel educativo, social y familiar?

L.F.P.: En buena parte, con todo lo dicho hasta ahora, se podría contestar a esta pregunta o bien dando una respuesta amplia y prolija, o bien ofreciendo una respuesta tan sencilla como decir que tienen las mismas necesidades que cualquier otro niño. Emocionalmente deben ser tratados como “niños”, entender y respetar sus necesidades afectivas y emocionales y su muy alta sensibilidad en la mayor parte de los casos. Tratarlos de forma diferente, crear en su entorno expectativas excesivamente altas, pedirles un elevado nivel de perfección, pensar que “todo” deben hacerlo bien, etc., son factores que pueden afectar a su buen desarrollo emocional. En este sentido, tanto los padres como las personas de su entorno, -educadores, familiares, amigos, etc.-, deben evitar que el niño o la niña se sienta “muy distinto” o desplazado y que perciba como suya la imagen de algunos de los estereotipos que los medios de comunicación difunden y que no se ajustan a la realidad de la mayoría de los niños.

I: En esta línea, ¿cuáles son las demandas de los padres?

L.F.P.: Recientemente hemos realizado algunas investigaciones sobre este tema en España, que han resultado esclarecedoras sobre la situación y coincidentes con las de otros contextos. Las preocupaciones de los padres ante un hijo “diferente”, tienen, por lo general, una doble vertiente: al aparecer un diagnóstico de

capacidad superior, se suelen mezclar sentimientos de satisfacción y orgullo frente a ansiedades y temores de no saber cómo proceder ante este hijo “inesperado”.

Aunque no se puede generalizar, pues las reacciones familiares son muy variadas y dependen de muchos factores, -como quién y de qué forma se ha hecho la detección, la situación social de la familia o el número de hermanos, etc.-, las demandas de los padres podríamos sintetizarlas en: información ante su nueva y desconocida responsabilidad; apoyo por no saber responder a las demandas de su hijo o hija; preocupación por los posibles desajustes emocionales; temor a la incompreensión y aceptación social de los otros; y tipo de educación o de centro más adecuado.

Queremos llamar la atención sobre algunas actuaciones familiares que repercuten emocionalmente sobre las conductas del niño y la niña; son las que llamaríamos de los “padres surplus”. Se trata de las familias que adoptan posturas “extremas” ante el descubrimiento de que su hijo o hija tiene alta capacidad, hay algunos que se convierten en auténticos “preceptores” haciendo que su hijo tenga un sinnfín de actividades, lecturas, asistencia a actos, visitas a museos, etc., que estimulen su capacidad, olvidando la importante dimensión afectiva y el verdadero rol paterno o materno. Por otra parte, un grupo de padres, en el otro extremo, por temor a “dañar” la capacidad superior de su hijo, olvidan la disciplina, se rinden a sus deseos, convirtiéndolo en un tirano caprichoso que con su habili-

dad verbal domina todas las situaciones familiares.

En estos casos, los profesionales deben apoyar a los padres con orientaciones o la oferta de manuales específicos, aulas de padres¹, y grupos de autoayuda que pueden dar ideas y mejorar posibilidades. No obstante, debemos advertir que no hay dos niños iguales y que, por tanto, cada familia debe analizar su propia situación y sus necesidades y, a partir de ahí, valorar objetivamente las actuaciones para con su hijo o hija de alta capacidad.

I: ¿Cuál es la situación actual de los niños con altas capacidades en España? ¿Se podría afirmar que en España se están “malgastando talentos”? ¿Se está realizando algún esfuerzo para mejorar esta situación?

L.F.P.: Un estudio realizado en 2005² por el entonces presidente del *European Council for High Ability*, **F. Mönks**, y algunos análisis posteriores realizados por expertos internacionales, muestran que la situación en España no parece ser demasiado satisfactoria. A pesar de que es un país que tiene una legislación específica a nivel estatal, y que está desarrollada en la mayoría de las comunidades autónomas, y a pesar también de que este año se cumple el vigésimo aniversario de la creación del primer programa específico para la atención de estos niños en nuestro país, con un reconocimiento internacional, -al margen de esfuerzos pioneros en los años 50, como los realizado por **García Yagüe** y otros educadores de esta época-, la realidad es que en muy pocas comunidades existen programas

(1) Más información en: Aula de padres on-line (www.sek.es/index.php?section=servicios/altas-capacidades); Pérez, L., Domínguez, P., López, C. y Alfaro, E. (2000). *Educar hijos inteligentes*. Madrid: Editorial CCS; y Pérez L. y Lopez-Escribano, C. (2007). *Hijos inteligentes ¿Educación diferente?* Madrid: S. Pablo.

(2) Mönks, F.J. y Plufger, R. (2005). *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective*. Radbound University Nijmegen. Disponible en: www.bmbf.de/pub/gifted_education_21_eu_countries.pdf.

específicos, y donde existen, son promovidos en su mayoría por entidades privadas o universidades. Hay esfuerzos loables por parte de asociaciones de padres y grupos de profesionales, pero no existe un plan nacional ni organismos que coordinen las necesidades de estos grupos de sujetos (no olvidemos que constituyen el 2% de la población).

Realmente se atiende a un porcentaje muy inferior de sujetos del que por estadística sabemos que debería ser atendido; eso se traduce evidentemente, sin duda, en la “pérdida de talentos”, cuando no en problemas de bajo rendimiento o incluso de fracaso escolar. No podemos olvidar que sean cuales sean las potencialidades de un niño (físicas, en el caso de los deportistas, artísticas o intelectuales), no se desarrollan en plenitud si no reciben la formación adecuada.

I: *Para finalizar, ¿desea hacer algún otro comentario de interés?*

L.F.P.: Me gustaría citar, dentro del colectivo de personas con alta capacidad, la especial situación de las niñas y las mujeres. El dato objetivo es que existen muchas menos mujeres eminentes que hombres y que, tanto a los programas de detección como a los de atención de este tipo, acuden muchas menos niñas que niños, especialmente desde el inicio de la etapa de la adolescencia. Nadie puede sostener hoy, con rigor científico, que las mujeres tengan capacidades inferiores, lo que sí es cierto es que son menos reconocidas y mucho más susceptibles a las presiones sociales, por lo que ocultan sus capacidades y, en el ámbito profesional, son menos competitivas. Por eso, desde algunas entidades, como en nuestro caso la Universidad Complutense de Madrid, mantenemos seminarios y acti-

vidades para variar esta situación y potenciar las capacidades femeninas.

De todo lo expuesto, lo fundamental es que los niños y las niñas de alta capacidad pueden ser niños muy felices y perfectamente desarrollados si reciben, al igual que el resto de los niños, la educación que necesitan. Pero el problema que existe en nuestra sociedad es doble: los inadecuados tópicos, que incluso entre los profesionales de la educación se tienen sobre ellos y, en ocasiones, la falta de formación específica sobre cómo atenderlos.

Creo que se podría resumir todo lo dicho en una idea y es que: los niños y niñas que forman este grupo especial de la población tienen el derecho a ser atendidos, y la sociedad tiene el deber de atenderles de acuerdo con sus necesidades específicas, al igual que se hace y se reconoce con otros colectivos.

PUBLICIDAD

iPearson Clinical and Talent Assessment ya tiene oficinas en España!

Pearson Clinical and Talent Assessment, editor y líder mundial en pruebas y evaluaciones psicológicas probadas científicamente, hace su entrada en el mercado español.

Pearson Clinical and Talent Assessment España, forma parte del grupo internacional **Pearson**, líder mundial en publicación y distribución de herramientas para la evaluación psicológica.

PEARSON ofrece una amplia gama de pruebas psicométricas que permiten evaluar la personalidad, aptitudes, competencias, lenguaje y los intereses.

Nuestra cartera internacional de productos incluye instrumentos como las **Escalas Wechsler (WAIS, WISC, WMS, etc.)**, el **Cuestionario de 90 síntomas SCL-90-R**,

las **Escalas Bayley de Desarrollo BSID**, las **Matrices Progresivas de Raven**, los **Inventarios Cínicos de Millon (MACI, MCMI)**, los **Test Evaluativos de Kaufman** y muchos más.

Los primeros productos disponibles en 2011 serán el **WAIS-III**, las **Matrices Progresivas de Raven** y el **Test BOEHM**. Posteriormente, seguiremos un amplio y atractivo programa editorial como por ejemplo el **WNV** (escala non verbal de Weschler), el **BDI II** (escala de depresión de Beck), el **BAI 2** (escala de ansiedad de Beck) ...

Para más información sobre estos productos o sobre Pearson Clinical and Talent Assessment España, visite nuestra página Internet: <http://www.pearsonassessment.es>

PEARSON

Pearson Clinical and Talent Assessment.