

OBJETIVOS DE INTERVENCIÓN EN EL SUPERDOTADO:
la dificultad de un abordaje integrador

Mercè Martínez Torres¹ y Flavio Castiglione Méndez²

Comunicación presentada al
Congresso Internacional de Sobredotação:
Problemática Sócio-Educativa

Porto, 14 a 16 de Octubre 1996

¹ Dra. en Psicología. Profesora del Dep. de Psicología Básica (Universidad de Barcelona).

² Licenciado en Psicología. Gabinete psicopedagógico MENTOR (Barcelona).

Creemos que la dificultad de un abordaje integrador viene dada en origen por el tema en sí (la superdotación). Los profesionales que nos dedicamos a la superdotación corremos el peligro de “especializarnos” demasiado y perder de vista al niño que estamos tratando.

Los modelos y teorías ayudan a conformar una visión fundamentada y a aclarar los objetivos de intervención. De todos modos, una aplicación rígida de los modelos que nos sirven de referencia pueden conformar una intervención parcial, estática, que impide una comprensión total del sujeto -como tal.

Intentaremos presentar en esta comunicación tres aspectos fundamentales: la evolución de las teorías de la inteligencia, en general, y de la superdotación, en particular, hacia modelos multifactoriales que cada vez tienen en cuenta más aspectos del sujeto; en segundo lugar, los marcos teóricos de referencia para una intervención psicopedagógica; y, finalmente, valoraremos cómo el conocimiento teórico, la experiencia profesional y los condicionantes sociales pueden favorecer tanto una comprensión integrada y más profunda del sujeto como una visión parcial y estereotipada del mismo. Consecuentemente, el tipo de intervención que podemos realizar “a posteriori” dependerá de la capacidad del profesional para integrar su corpus conceptual con la realidad social y personal de cada sujeto.

En 1986, se celebró un symposium organizado por R. Sternberg y D. Detterman con la finalidad de definir la inteligencia desde enfoques actuales, la invitación se realizó desde la revista *Intelligence*. Estas definiciones fueron comparadas con las de un Symposium anterior organizado por *The Journal of Educational Psychology* en 1921. Una de las conclusiones a la que llegaron los expertos reunidos en 1986 (Sternberg y Detterman, 1986) fue que a pesar de una cierta convergencia sobre algunos de los componentes de la inteligencia (incluso entre los trabajos de 1921 y 1986) y del avance en la conceptualización del constructo -definiciones más elaboradas, más detalles sobre lo qué es y lo qué no es la inteligencia- desde el symposium anterior existe todavía un desacuerdo en aceptar una única definición sobre inteligencia. Quizás porqué tal como afirma Detterman "un concepto tan complejo como el de inteligencia no puede ser agotado en una única definición sin caer en una simplificación excesiva"(Detterman, 1988 pp.196).

A diferencia del symposium de 1921, en el cual una de las mayores preocupaciones era la medición de la inteligencia a través de tests estandarizados que pudiesen predecir tanto las diferencias individuales como el éxito-fracaso escolar; los intereses actuales se centran en el esfuerzo teórico por definir el "funcionamiento

cognoscitivo inteligente" y como este tipo de funcionamiento se concreta en distintas tareas, se desarrolla con la edad, se puede modificar mediante entrenamiento, o permite al ser inteligente interactuar adecuadamente en función de su entorno socio-cultural.

Todos los esfuerzos hechos por la psicología para definir ¿qué es la inteligencia? no parecen tener un correlato similar en el campo de la superdotación; exceptuando honrosas excepciones. Quizás ello se ha debido al papel preponderante -aún ahora- de definir la excepcionalidad intelectual a partir de los instrumentos de medida, es decir, escogiendo los modelos psicométricos y su evolución (Genovard y Castelló, 1990; Castelló, 1992). En este campo de la Ps. Diferencial se pasó de una concepción monolítica de la inteligencia, aunque aún hay controversias al respecto, a modelos factoriales que subdividían la inteligencia en diferentes factores o subhabilidades; y finalmente, se desarrollaron modelos jerárquicos -donde los factores generales o primarios se sitúan en un nivel superior, mientras que los específicos o secundarios están situados en un nivel inferior.

Uno de los modelos más interesantes fue el propuesto por Guilford (1967). Este autor propone un modelo "a priori" de la inteligencia, en el cual los factores están definidos por unos principios generales de funcionamiento intelectual y cognitivo: **CONTENIDO** (figurativo, simbólico, semántico y conductual), **OPERACIONES** (evaluación, producción convergente, producción divergente, memoria y cognición) y **PRODUCTOS** (unidades, clases, relaciones, transformaciones e implicaciones). La estructura propuesta por Guilford aunque no ha podido ser demostrada en su totalidad a nivel experimental es compatible con muchas de las ideas actuales sobre el funcionamiento cognoscitivo aportadas por la Ps. Cognitiva del procesamiento de la información. Por otro lado, tal como afirma Passow (1994) la inclusión por parte de Guilford de la producción divergente supuso la introducción de la creatividad como cualidad de la inteligencia, aspecto no considerado previamente como componente de la inteligencia aunque se mantenga abierto el debate respecto de si la creatividad es un componente de la inteligencia o una cualidad diferente.

De todas formas esta reflexión llevó a destruir el concepto -hasta entonces también monolítico- de la superdotación, ya que considerar la inteligencia como un conjunto de factores implica niveles de competencia diferentes en cada factor y por tanto configuraciones distintas de inteligencia superior. La aceptación de la diversidad de perfiles de superdotado y de talentoso llevó a distintos intentos de clasificación. Por

ejemplo, la adoptada por la Oficina de Educación de E.U.A. en 1972 en el acta de Marland es consecuente con esta visión (Alvino, et al., 1982): "una actuación demostrada y/o una habilidad potencial en cualquiera de las siguientes áreas, en una de ellas o combinadas: habilidad intelectual general, aptitud académica específica, pensamiento creativo, habilidades sociales y liderazgo, artes visuales o representativas, y habilidad psicomotriz".

Pero a pesar del paso que hemos mencionado a modelos factoriales de la medición de la inteligencia parece obviarse qué medimos y por qué, se limita en muchos casos al individuo a su C.I. sin valorarse como confluyen los diferentes factores en un perfil único de inteligencia. Se obvian así mismo, bajo el sesgo de la objetividad psicométrica, los componentes socioculturales y la carga de conocimientos académicos que saturan la mayoría de los tests. No queremos negar la utilidad de los instrumentos de medida, ni su valor considerable de precisión y fiabilidad; más bien, intentamos ponderar su valor si no se hace una buena interpretación y un uso adecuado del instrumento utilizado, para lo cual es necesario saber el significado y correlato conductual de los constructos que configuran su base teórica (QUE MEDIMOS), el modelo matemático de base (EN RELACION A QUE SE ESTABLECE LA MEDIDA) y sus limitaciones o sesgos (VALOR PREDICTIVO).

Dado que en este trabajo nos centramos en la intervención y por tanto en los profesionales que realizan esa intervención, ya sea a nivel educativo o psicológico, quizás la pregunta siguiente es ¿qué utilidad tienen los modelos y teorías sobre la superdotación para los profesionales? De hecho, el conocimiento fundamentado sobre qué es la superdotación debería aclarar y proporcionar objetivos de evaluación e intervención. Sin embargo, la realidad es otra: la confusión, el desconocimiento o la aplicación rígida de modelos pueden en realidad conformar una intervención parcial, estática, y sesgada que impida una comprensión global del sujeto (QUIEN ES, QUE NECESITA, QUE RECURSOS TENEMOS PARA AYUDARLE). Nuestra experiencia como formadores de profesionales que luego intervendrán en la atención a niños con capacidades superiores nos muestra que sus demandas están mucho más focalizadas en técnicas que en información. Es decir, instrumentos para medir y recetas para intervenir más que instrumentos conceptuales para comprender y actuar consecuentemente. Estos instrumentos conceptuales deberían centrarse a nuestro entender no sólo en el campo concreto que nos ocupa, sino también en la consideración de los aspectos evolutivos y sociales que interactúan con las capacidades individuales y, necesariamente, en los modelos teóricos que sirven como base de nuestra intervención.

No vamos a explicitar el listado de modelos que sirven como base de una intervención psicológica o pedagógica, sino a planter algunas de las alternativas que interpretadas rígidamente pueden conducir a un tipo de intervención:

a) focalizada en el problema (sesgo: visión psicopatológica vs. visión de enriquecimiento o mejora de la "salud³") = EVALUACIÓN/ INTERVENCIÓN PARCIAL

b) focalizada en las técnicas o herramientas; por ejem. tests (sesgo de etiquetación vs. valoración) = EVALUACIÓN/ INTERVENCIÓN PARCIAL

c) focalizada individuo vs. valoración del individuo en su medio (sesgo de descontextualización) = EVALUACIÓN/ INTERVENCIÓN PARCIAL

d) centrada en aspectos parciales del individuo (sesgo teórico, sesgo de interpretación) = EVALUACIÓN/ INTERVENCIÓN PARCIAL

e) centrada en estereotipos o prejuicios (sesgo de interpretación: teórico, institucional, sociocultural) = EVALUACIÓN/ INTERVENCIÓN PARCIAL

f) Cualquier tipo de intervención que conduzca a una EVALUACIÓN/ INTERVENCIÓN PARCIAL

Hemos utilizado, con algunas modificaciones, un esquema propuesto por Eric Jantsch (1972) para expresar como se organizan los sistemas humanos; ya que incluye varios niveles que deberían poder considerarse conjuntamente en el momento de realizar una intervención. Ilustramos los casos expuestos anteriormente al representar que elementos incluyen en sus valoraciones del individuo, cuales obvían e incluso cuales dejan de considerar -como si no existiesen- produciéndose distintos tipos de sesgo que pueden conducir a la evaluación/ intervención parcial y parcializada, especialmente en el caso de los superdotados. Las posturas que presentamos no agotan todas las posibilidades de una evaluación e intervención parcial, por ello dejamos abierta la lista a otras posibilidades que como profesionales -todos nosotros- podemos pensar. Debemos aclarar que al hablar de parcial nos referimos al doble sentido de su significado: por un lado, incompleto - de sólo una parte- y, por otro, sesgado o influido por juicios previos, creencias, o actitudes. Así mismo, no deben confundirse los casos expuestos con marcos teóricos concretos sobre modelos de intervención o modelos sobre la superdotación sino más bien con "formas" de aplicación de esos modelos.

Podemos observar que el resultado de estas interpretaciones de la realidad del sujeto conllevan en todos los casos a una comprensión escindida del niño superdotado, pero con ciertos matices, en función de dónde se centre nuestra atención.

³ "La salud es una manera de vivir que es autónoma, que es solidaria y que es gozosa"(La Función Social de la Medicina. Ponencia en el Xº Congreso de Médicos y Biólogos de Lengua Catalana. Perpinya, 1976)

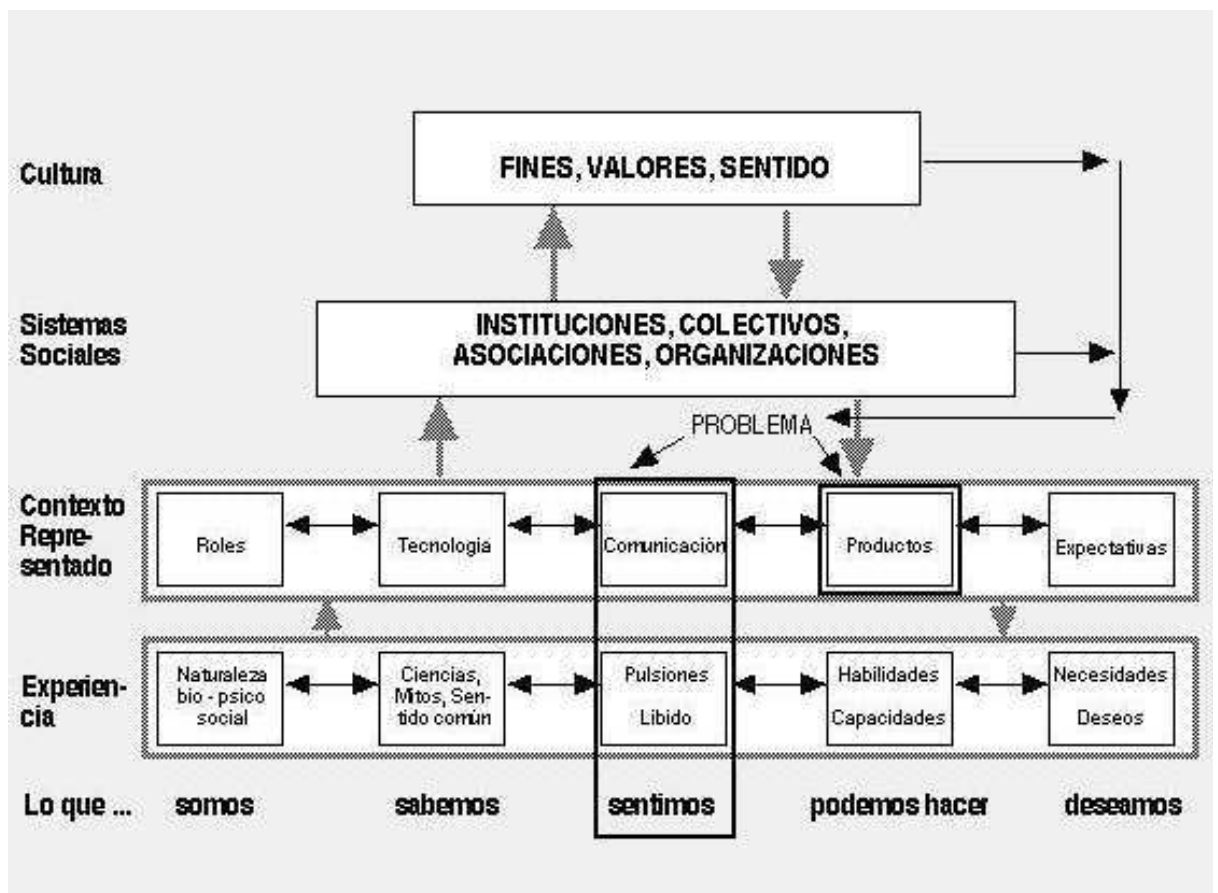


Figura 1.- Evaluación / Intervención focalizada en el problema

Una actuación de este tipo implica centrarse en las áreas problemáticas del superdotado sin valorar o intervenir excesivamente sus áreas más sanas (no es necesario). En cierto modo, responde al estereotipo de que las personas más capacitadas han de tener -necesariamente- problemas, especialmente en el área afectiva y motivacional (en el esquema se ha representado el área emocional aunque podría haberse situado la problemática en otro lugar) y que estas áreas afectadas o con un desarrollo inferior al cognitivo son la causa de productos poco aceptables para sus capacidades; por ejemplo, el fracaso escolar. Se entiende la superdotación como un trastorno adaptativo del sujeto, sus excesivas necesidades son la fuente de su insatisfacción y falta de motivación. La intervención irá dirigida a saciar dichas necesidades sin tener en cuenta como él mismo vive y utiliza sus capacidades. Podemos preguntarnos si para el niño ser superdotado es un refugio o una huida de aspectos dolorosos, es una actitud omnipotente (super) ante carencias internas o externas o una necesidad "real" de nuevos conocimientos para crecer. En este tipo de ayuda destinado a alimentar la sed insaciable de saberes sería necesario detenerse a pensar, si el niño

necesita saber más o si el vacío que siente no puede llenarse sólo de conocimientos. Tal como dice Mönks (1994) "no es el carácter cognitivo, como tal, lo que lleva a tener problemas socio-emocionales".

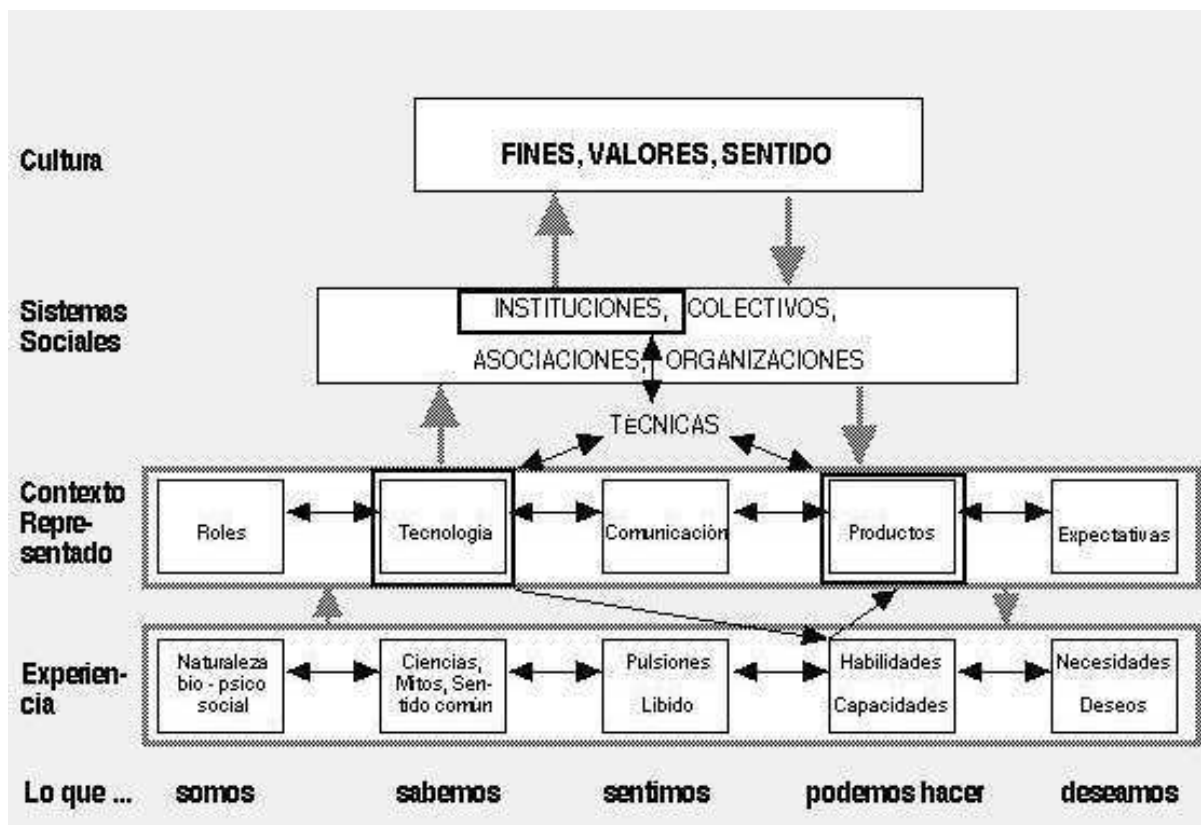


Figura 2.- Evaluación / Intervención focalizada en las técnicas o herramientas. Valor absoluto de los resultados. "Fe ciega" en la prueba

Una evaluación del superdotado focalizada en las técnicas implicaría varios aspectos:

- Basar la identificación en el resultado de uno o más tests (p.e. un C.I. superior a 130 = superdotado), sin valorar otros factores emocionales y situacionales que identificarán al sujeto, es decir, dejando fuera del diagnóstico aspectos que modulan el resultado del test/tests.

- Basar la intervención en programas generales más que en intervenciones específicas, concretas, para "aquel" niño superdotado.

Esta es una postura que encontramos a menudo como formadores. Como decíamos antes frecuentemente la demanda es de técnicas de evaluación e intervención estandarizadas que sean fáciles de utilizar y económicas, tanto de recursos personales del profesional, como de tiempo laboral. Esto ocurre muy especialmente en las

instituciones, donde la tendencia general es estandarizar los protocolos de intervención para que se traten de la misma forma casos "personas" diferentes. A veces, se es poco consciente del tipo de condicionantes socioculturales que transmiten estereotipos (modelos cerrados de lo que es el superdotado y como intervenir) o de la presión que ejercen determinadas instituciones en la actuación del profesional. Ambos aspectos se reflejarán en otros gráficos.

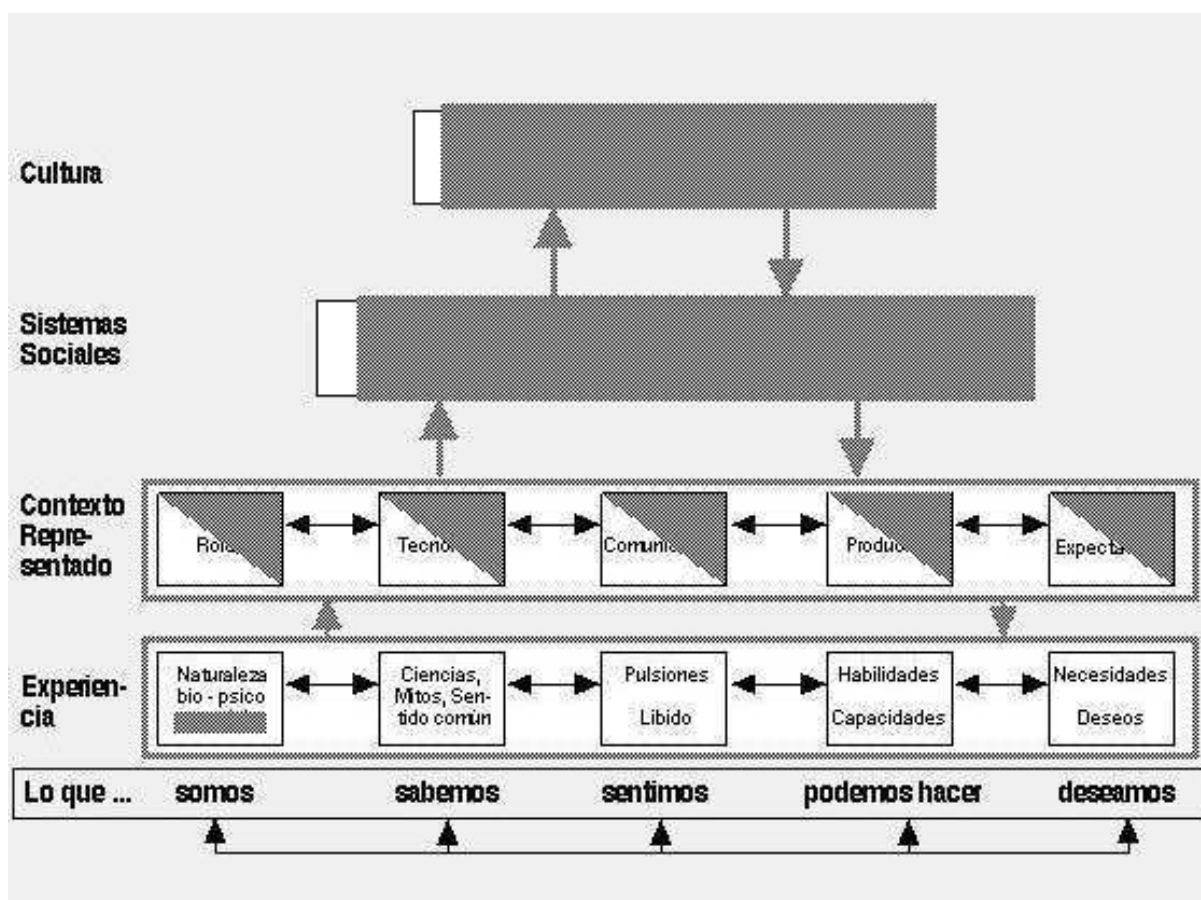


Figura 3.- Evaluación / Intervención focalizada en el individuo

Cuando la **EVALUACIÓN/INTERVENCIÓN** se focaliza en el individuo, por completa que sea la valoración psicológica del mismo, no se tienen en cuenta en relación a su medio socio-cultural, histórico, familiar. Por tanto, la intervención buscará crear un ambiente "ideal" para el desarrollo del superdotado. Por ejemplo, escuelas de educación especial para el superdotado -escuelas segregadas-. De hecho, la hipótesis de base es que la sociedad tiene que adaptarse a las necesidades del individuo. O por el contrario que dadas las capacidades del individuo no hace falta un medio especial y cualquier medio es óptimo para que se desarrollen estas capacidades.

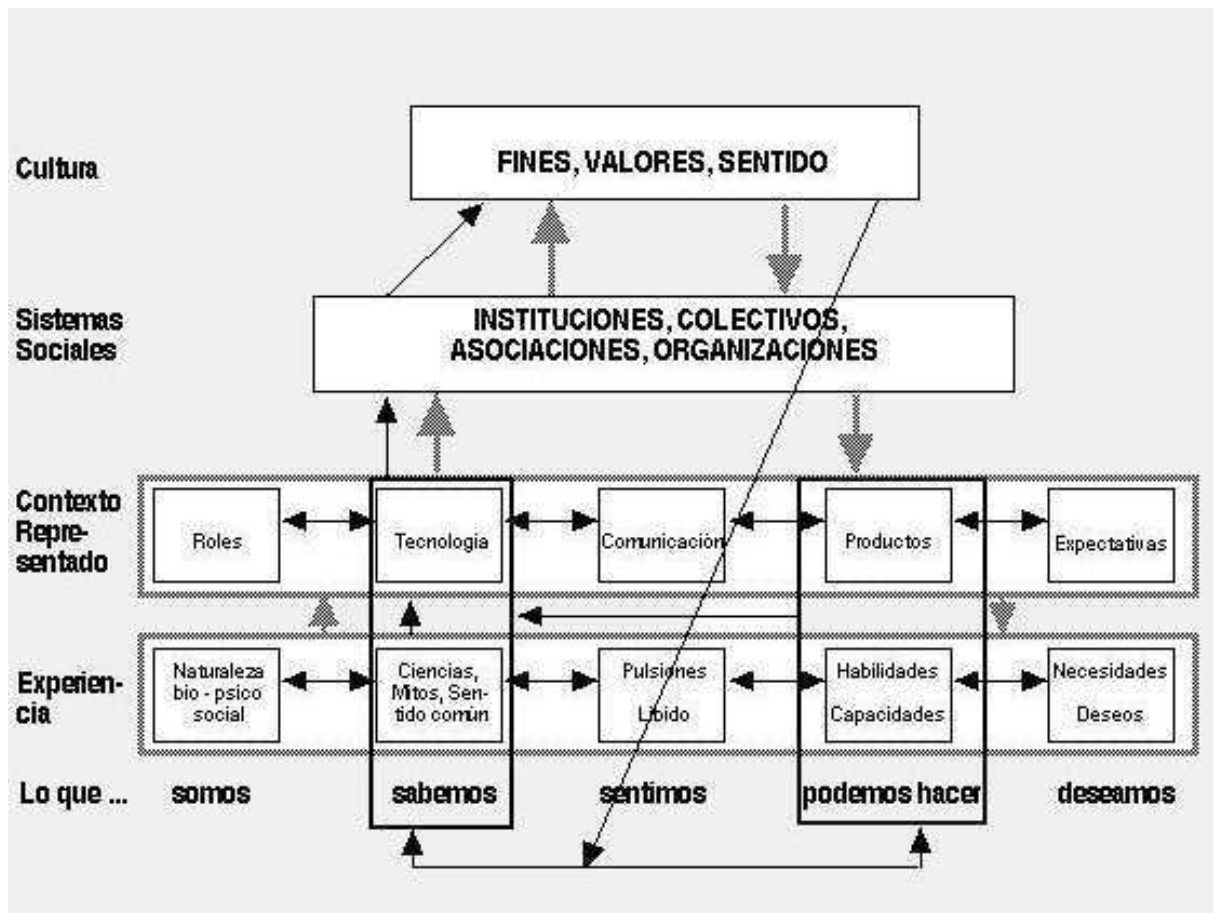


Figura 4.- Evaluación / Intervención centrada en la productividad del individuo

Una valoración de este tipo conduce a una determinada sociedad, a través de las instituciones públicas o privadas, a la caza y captura de "genios" a los cuales educar para que dirijan la nación. Esta postura llevada al extremo rayaría en el "nacismo" en la selección de los mejores, brindándoles oportunidades educativas especiales, mentalizándolos para su futura posición en la sociedad.

De hecho, la postura extrema no es corriente -por fortuna- pero sin llegar a estos extremos conocemos intervenciones no muy alejadas de esta línea. Se trata de ofrecer (programas especiales) para luego recoger los frutos en forma de producción técnica y científica, en la mayoría de los casos.

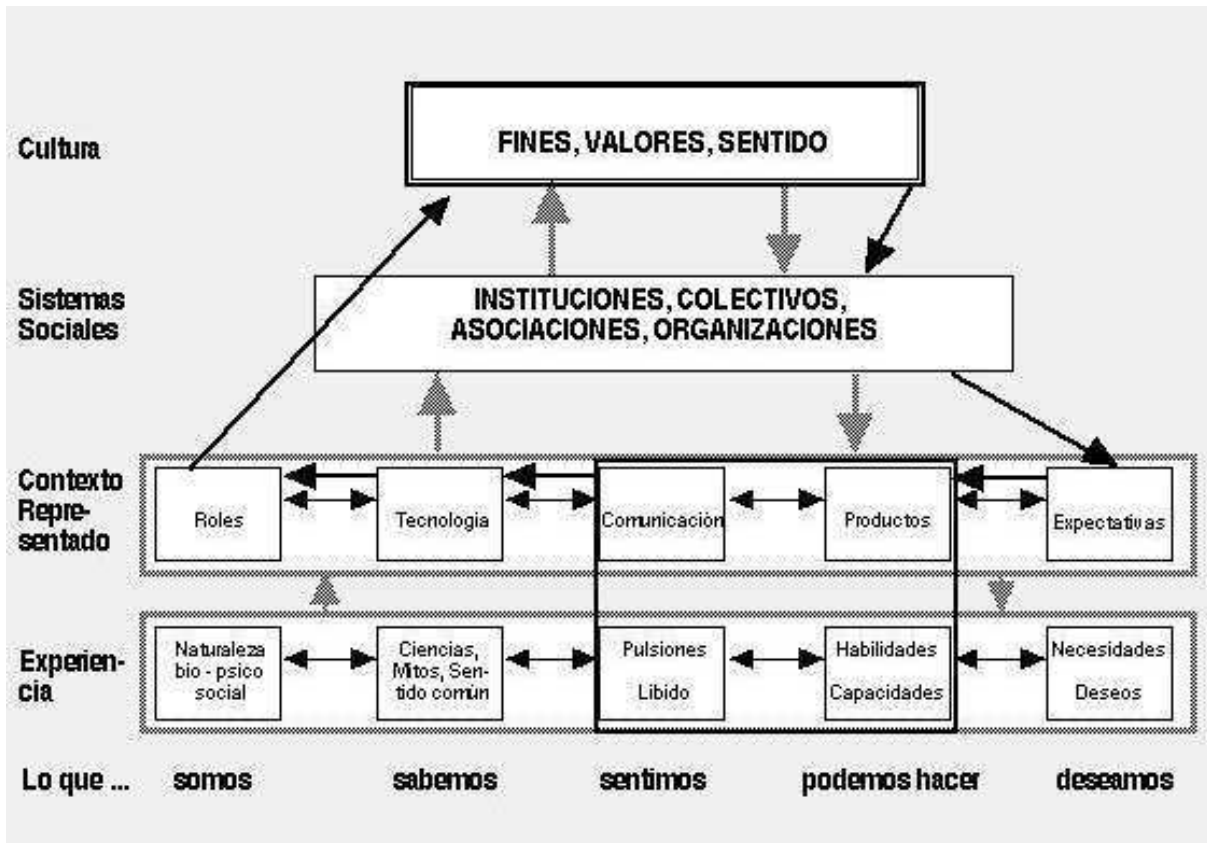


Figura 5.- Evaluación / Intervención centrada en estereotipos o prejuicios sociales

Cuando no existe por parte del profesional una formación y reflexión teórica, es más probable que éste actúe condicionado por prejuicios y estereotipos sociales, frecuentemente cristalizados en la institución o colectivo en el que trabaje, Esto fomenta expectativas "a priori" de diversa índole. La intervención se dirigirá a que el niño superdotado "cuadre" con dichas expectativas, lo cual supone una selección, poco o nada fundamentada, de los aspectos a intervenir. Basarse en expectativas también implica "puntos ciegos" a aquello que está fuera de lo esperable o de lo que se considera pertinente. A menudo supone una fuerte presión externa hacia la producción intelectual del superdotado, limitándole otros muchos campos de actuación (no son adecuados, pueden distraerlo, etc.). Esta presión suele venir del ámbito familiar (Martínez y Castiglione, 1995) y escolar.

Para la gran pregunta ¿Cuál es la mejor EVALUACIÓN/INTERVENCIÓN en el caso del superdotado? no tenemos una única respuesta. Lo que queremos transmitir a través de esta comunicación es más un conjunto de preguntas, de reflexiones, para compartir con otros profesionales. Si se nos pregunta ¿Qué evaluar en un superdotado? responderemos que depende en gran medida del objetivo de intervención y, que éste -como decíamos- está sujeto a numerosos sesgos. Por ejemplo, si valoramos la superdotación como se ha hecho tradicionalmente a través de tests (sean

multifactoriales o de factor G) que den como resultado un cociente intelectual ¿qué sabemos realmente del sujeto evaluado? Un C.I. sirve para poco más que para etiquetar al sujeto en función de un número limitado de competencias intelectuales, en un momento dado de su desarrollo. Evaluamos su nivel efectivo un día determinado, en unas condiciones determinadas y en un/unos campos específicos determinados. Indudablemente es un dato que ayuda a configurar el perfil del sujeto, pero es un dato limitado, parcial. Aún ciñéndonos al campo intelectual: ¿Cómo aplica sus capacidades a distintos dominios? ¿Cuál es su potencial de aprendizaje? ¿Cuanta ayuda precisa para aprender? ¿Qué estrategias de aprendizaje domina? ¿Qué capacidad de transferencia de un dominio a otro tiene ante problemas análogos con distinto material? ¿Qué tareas o dominios específicos le estimulan más? ¿Cuales menos? ¿Por qué? ¿Propone soluciones: novedosas y posibles, novedosas pero incorrectas, convencionales, ...? ¿Qué tipo de instrumentos simbólicos utiliza mejor/peor (símbolos verbales, matemáticos, espaciales, figurativos, manipulativos ...)?, etc. Preguntas similares deberíamos hacernos respecto de su personalidad y autoconcepto, y de su entorno familiar, escolar y social.

Lo que queremos decir es que de alguna forma la capacidad - como profesionales- de formularnos preguntas pertinentes en relación al objetivo de intervención determinará qué y cómo evaluamos al sujeto. Si formulamos hipótesis a partir de respuestas cerradas en vez de preguntas abiertas, cada niño evaluado simplemente se ajusta o no se ajusta a nuestro modelo, es superdotado o no lo es. Deja de ser "un NIÑO SUPERDOTADO" con características que le hacen diferente de otros superdotados. Pasa a ser un SUPERDOTADO con todos los prejuicios y estereotipos que aún entre profesionales tienen un peso excesivamente grande a nuestro modo de ver.

Desarrollemos algo más la cuestión; la utilización de las diversas técnicas para la detección, diagnóstico e intervención en el niño superdotado, de forma similar a otras áreas de conocimiento psicológico, dependerá de la actitud del profesional ante:

- su propio enfoque teórico sobre la sobredotación
- el superdotado, entendido como el sujeto de nuestra intervención, con sus características únicas e irrepetibles.

Debemos insistir en que ambas cosas, superdotación y superdotado, son diferentes; que se pueden enriquecer mutuamente, pero también, sobre el peligro que implica confundirlas o pensarlas como una misma cosa. Esto último puede ser consecuencia de una "fe ciega" en la teoría, al entenderla como una verdad absoluta, lo que posibilitaría encasillar al niño superdotado dentro de una teoría, se buscaría

ajustar al sujeto a nuestra idea sobre él, en lugar de ajustar nuestras ideas a la realidad del sujeto como persona. El resultado de una intervención basada en este tipo de actitud es obvia: el niño pasa a convertirse en un constructo, en un objeto de medición y categorización, en un aspecto parcial de sí mismo, en un "fenómeno" aislado de su realidad, etc. Existe también otra actitud que puede llevar a confundir superdotación con niño superdotado; es aquella, conformista, que confía en la técnica sin reflexionar sobre esta. Si en el primer caso el fin de nuestro conocimiento era la teoría, en éste, el fin es la herramienta técnica, pero en ningún caso se prioriza al niño.

Confiamos en que espacios de reflexión-interdisciplinares- entre profesionales, nos acerquen a modelos más integradores de los conceptos sobre SUPERDOTACIÓN y a la realidad del SUPERDOTADO. En el fondo todos pretendemos contribuir al bienestar del niño superdotado y su entorno. Los niños, aún los superdotados, son como un árbol en nuestras manos que no podemos dejar malograr por falta de afecto y cuidados.

Referencias bibliográficas:

- Castelló, A. (1992) Concepto de superdotación y modelos de inteligencia. En Y. Benito (Ed.) *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca: Amarú.
- Castelló, A. (1994) La inteligencia humana. En Y. Benito (Coord.) *Investigación e intervención psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca: Ed. Amaru.
- Detterman, D.K.(1988) Integración cualitativa ¿la última palabra? en Sternberg, R.J. y Detterman, D.K. (Ed.) *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide.
- Genovard, C. i Castelló, A. (1990) *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid: Pirámide.
- Jantsch, E (1972) *Technological Planning and Social Futures*. London: Cassel. Cap. 14 y 15
- Guilford, J.P. (1967) *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Martínez, M. y Castiglione, F.(1995) *Romper estereotipos sobre la superdotación*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Psicología y Pedagogía. Madrid, 16 a 18 de Noviembre de 1995.
- Martínez, M. y Castiglione, F.(1996) *Las familias con hijos e hijas de altas capacidades. Orientación e intervención en la familia del niño superdotado*. Curso M.E.C. Madrid, Marzo de 1996.
- Mönks, F.J. (1994) Desarrollo psicosocial de los superdotados. En Y. Benito (Coord.) *Investigación e intervención psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca: Ed. Amaru.
- Passow, H. (1994) *New Conceptions of Intelligence and Their Implications for Identifying and Nurturing the Gifted and Talented*. Conferencia presentada en el I Congreso Internacional Auspiciado por la Fundación para la Evolución del Talento y la Creatividad. Buenos Aires, 7 al 11 de Agosto 1994.
- Sternberg, R.J. y Detterman, D.K. (1988) *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide.
-