
Sobre cómo encerrar una persona con Altas Habilidades/Superdotación en una cajita de fósforos

About How To Lock a High Able/Gifted Person Into a Box of Matches

Sobre como fechar uma pessoa com Altas Habilidades/Superdotação dentro de uma caixa de fósforos

82

Recibido: 23/11/2023

Aprobado: 19/12/2023

Susana Graciela Pérez-Barrera¹

Cambiar las creencias, prácticas y la política en cualquier campo es siempre un desafío. [...] el valor del cambio debe ir más allá de artículos conflictivos, teorías competitivas y debates apasionados en seminarios. Pero el saldo real de cualquier idea nueva es como ella afecta las prácticas que tienen lugar en las aulas y programas que atienden a los jóvenes que son el objeto de nuestro trabajo en la educación para superdotados (Renzulli, 2016, pp. 3-4).

Resumen

Este artículo surge de la lectura de otro. Su objetivo es, bajo mi óptica, exponer los errores que se cometen, muchas veces por falta de profundización, otras por una tradición clínica que ya no se sustenta más, otras simplemente por cierto corporativismo que acaba pisoteando un sector profesional que ya se encuentra demasiado discriminado y desvalorizado – el de la Educación, que es el que tiene que aprender a mirar a esta enorme población de cerca del 10% en cualquier país, provincia, ciudad o escuela como un conjunto de seres humanos que precisan tener

¹ PhD en Educación (PUCRS), con posdoctorado en Educación(UFSM), Brasil, Directora del Doctorado en Educación, docente y orientadora de la Facultad de Ciencias de la Educación (UDE), docente y orientadora, líder del Grupo de Investigación en Altas Habilidades/Superdotación y del Phoenix International Research Group, delegada por Uruguay ante el World Council for Gifted and Talented Children y ante el European Council for High Ability, miembro del Sistema Nacional de Investigadores de Uruguay. <https://orcid.org/0000-0003-1449-469X> ResearcherID: I-5975-2013 Email:sperezbarrera@ude.edu.uy. CVUy: <https://export.cvuy.uy/cvsnri/?urlId=26ebf36e8c95c37e9e07ea11a5844e80a714a9bb34ebd763730ee376bc6ddd37d1b40a409c288d40578a20b7148db73881cd630bd0f4837b6222e770401cc2f6&formato=html&convocatoria=21>

oportunidad para desenvolver sus potenciales. Para ello presento un breve panorama de la evolución histórica de los tests psicométricos y su relación con los conceptos de inteligencia, pasando después a exponer una definición de Altas Habilidades/Superdotación (AH/SD) que es la que considero más apropiada y me orienta. A continuación, discuto las interpretaciones de las AH/SD como enfermedad o trastorno, que infelizmente se han intentado adoptar a partir de ideas provenientes del área de la salud y finalmente la pretendida y peligrosa intención de clasificarlas, digamos, como una “incapacidad positiva”, antes de tejer algunas consideraciones finales que surgen a partir de estas reflexiones.

Palabras-claves: Altas Habilidades/Superdotación; confusiones; trastornos/enfermedades; incapacidad.

Abstract

This article arises from the reading of another one. Its objective is, under my opinion, to expose the errors that are committed, often due to a lack of depth, others due to a clinical tradition that is no longer sustained, others simply because of a certain corporativism that ends up trampling on a professional sector that is already too discriminated and devalued – that of Education, which is the one which has to learn to look at this huge population of about 10% in any country, province, city or school as a group of human beings who need to have the opportunity to develop their potential. Therefore, I present a brief overview of the historical evolution of the psychometric tests, and their relationship with the concepts of intelligence, then moving on to present a definition of High Abilities/Giftedness (HA/GT) which is the one I consider most appropriate and guides me. Then after, I discuss the interpretations of HA/GT as a disease or disorder, which unfortunately are trying to be adopted as a result of ideas originated in the health field, and finally the intended and dangerous attempt of classify them as, let's say, a “positive disability”, before weaving some final considerations arising from these reflections.

Keywords: High Abilities/Giftedness, confusion; disorders/diseases; disability.

Resumo

Este artigo surge da leitura de outro. Seu objetivo é, sob minha ótica, expor os erros que são cometidos, muitas vezes por falta de profundidade, outros por uma tradição clínica que já não se sustenta, outros simplesmente por um certo corporativismo que acaba por atropelar um setor profissional que já é demasiado discriminado e desvalorizado - o da Educação, que é o que tem que aprender a olhar para essa enorme população de cerca de 10% em qualquer país, província, cidade ou escola como um conjunto de seres humanos que precisam ter a oportunidade de desenvolver seu potencial. Para isso, apresento um breve panorama da evolução

histórica dos testes psicométricos e sua relação com os conceitos de inteligência, passando depois a expor uma definição de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), que é a que considero mais apropiada e me orienta. A continuação, discuto as interpretações das AH/SD como uma doença ou distúrbio, que infelizmente têm se tentado adotar a partir de ideias provenientes da área da saúde e finalmente a pretensa e perigosa intenção de classifica-las, digamos, como uma “incapacidade positiva”, antes de tecer algumas considerações finais que surgem dessas reflexões.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação, confusão, transtornos/doenças, incapacidade.

Para comenzar...

En los últimos tiempos, hemos presenciado una producción bastante intensa sobre el tema de las Altas Habilidades/Superdotación (AH/SD). Particularmente desde las redes sociales, nos llega una enormidad de testimonios, declaraciones, entrevistas y *lives*, blogs, *papers* y hasta libros que pretenden discutir el tema con poca propiedad y muchas veces, con bastante liviandad. Eso ocasiona confusiones y creencias ya bastante discutidas por los y las expertas del área.

Cuando el tema de las Altas Habilidades/Superdotación son una pasión que nos acompaña hace muchos años, es mucho más difícil emitir cualquier tipo de opinión sin antes leerla, pensarla, digerirla y entender los errores que por ahí se cometen.

La idea de este artículo es compartir parte de ese proceso con relación a las elucubraciones más corrientes, principalmente las que surgen de profesionales del área de la salud que no han tenido formación inicial sobre Altas Habilidades/Superdotación o que, basados en conceptos que ya se vienen dejando de lado en los países más avanzados, incorporan visiones que son totalmente perjudiciales para esos “pacientes”.

Uno de los grandes errores cometidos en parte de la literatura, particularmente aquella escrita por autores que “escriben sobre”, pero poco contacto tienen con esas personas sobre las que escriben, es el hecho de considerar que las Altas Habilidades/Superdotación, Superdotación, dotación, sobredotación, Altas Habilidades, Altas Capacidades o como quiera que se llamen, son equivalentes de lo que se entiende por “inteligencia”. Ese es uno de los motivos por los cuales tanto se incide en el error de usar los tests psicométricos para medir o “diagnosticar” las altas habilidades/superdotación. Para eso volveremos en el tiempo para conocer la historia de la inteligencia y su relación con las AH/SD, para después reflexionar sobre algunos abordajes con los que no estamos de acuerdo y consideramos incorrectos.

Por supuesto, el lector puede discordar de mis consideraciones, pero la necesidad de exponer mis ideas es algo que, para mí, es indispensable e impostergable.

Un poco de la historia de los poderosos tests psicométricos

Para quienes todavía no tuvieron oportunidad de conocerlos, los llamados tests psicométricos son instrumentos que “miden” lo que se llama “inteligencia”. Los tests que miden “inteligencia” dependen exclusivamente del concepto de inteligencia que adoptan. Uno de los constructos más antiguos en la psicología viene de la “frenología”, concepto desarrollado por Gall al final del siglo XVIII, que argumentaba que el tamaño del cerebro estaba íntimamente vinculado a la inteligencia de su dueño, lo que no se constató de fato.

De cualquier manera, aunque los cerebros de personalidades como Walt Whitman o Anatole France, que poseían cerebros muy pequeños a pesar de sus grandes éxitos, se debe recuperar la idea de Gall de que partes diferentes del cerebro desempeñan diferentes funciones (Gardner, 1994). Además, como lo destaca el mismo autor:

Gall propuso otras ideas fértiles, entre ellas su fascinante propuesta: no existen poderes mentales generales como percepción, memoria y atención, sino que, hay diferentes formas de percepción, memoria y similares para cada una de las diversas facultades intelectuales, como lenguaje, música o visión. Aunque raramente llevada a serio, esta idea prueba ser altamente sugestiva y es bien posible que sea correcta (Gardner, 1994, p. 11).

Los primeros tests, bastante rudimentarios, fueron elaborados por Sir Francis Galton al final del siglo XIX, que consideraba que la inteligencia era hereditaria y tenía una estrecha relación con las capacidades psicofísicas y, por lo tanto, los tests que él adoptaba para medir la inteligencia de una persona estaban basados en la capacidad de discriminar peso, de diferenciar notas musicales, observar pequeñas diferencias de peso de objetos, o de presentar fuerza física, por ejemplo. Wissler, uno de sus seguidores, intentó encontrar relaciones entre diversas conexiones, pero no lo consiguió y tampoco se demostró que las habilidades psicofísicas tuviesen relación con las notas en la universidad (Sternberg, 2008).

Gardner (1994, p. 12) comenta que las investigaciones de Galton, “[...] particularmente en ‘genios’ y ‘eminencias’, y otras formas notables de éxito”, le permitieron desarrollar “[...] métodos estadísticos para verificar la sospecha de una conexión entre linaje genealógico y éxito profesional”, lo que es bastante lógico, porque la muestra elegida por Galton estaba compuesta por personas que integraban “[...] el linaje familiar de hombres distinguidos y descubrió que la genialidad e expresaba en determinadas familias, por lo que concluyó que el genio debía ser una cualidad genéticamente heredada” (Pfeiffer, 2017, p. 57).

Lógicamente, en la alta sociedad de Plymouth en la que vivía Galton, aquellos que tenían acceso a la educación eran los hijos e hijas de las personas más distinguidas y, por lo tanto, la muestra elegida por Galton no podría ser, de forma alguna, generalizada. Como refieren Sternberg, Jarvin y Grigorenko (2011, p. 185), “para que un test sea bueno, la muestra sobre la que es estandarizada necesita

igualar la población de interés. La población es el conjunto de todos los individuos para los que se generalizará un conjunto de resultados (Rosnow & Rosenthal, 1999)".

En 1912, Stern propuso evaluar la inteligencia mediante la ecuación de la edad mental dividida por la edad cronológica, multiplicada por 100. Ese resultado es lo que se llama cociente intelectual (C.I.). Pero, como afirma Sternberg, ese tipo de cociente intelectual también es inadecuado porque

los aumentos de edad mental se reducen alrededor de los 16 años. Un niño de 8 años con edad mental de 12 es muy inteligente. Sin embargo, ¿también te parecería que alguien de 40 años con edad mental de 60 años es inteligente, aunque el C. I. de relación sea el mismo para el niño de 8 años que para el adulto de 40 años? (Sternberg, 2008, p. 452).

Más tarde, en 1916, Simon y Binet recibieron un pedido del gobierno francés para diferenciar los estudiantes que podrían aprender de los que no podrían hacerlo en el contexto escolar regular (Gardner, 1999; Sternberg, 2008; Sternberg, Jarvin & Grigorenko, 2011; Pfeiffer, 2017, Bánfalvi Kam, 2020). Para ello, partiendo de la concepción de Binet y Simon (1916) de que “el pensamiento inteligente (juicio mental) está formado por tres elementos distintos – dirección, adaptación y crítica” (Sternberg, 2008, p. 452) ellos intentaron desarrollar un test que determinase la inteligencia de determinado niño en comparación con la de otro de la misma edad cronológica. (Sternberg, 2008).

Sternberg comenta que el autor de las famosas escalas de Inteligencia (Wechsler Adult Intelligence Scale -WAIS, Wechsler Intelligence Scale for Children -WISC y Wechsler Preschool Scale of Intelligence -WPPSI) – Wechsler,

[...] de la misma forma que Binet, tenía una concepción de inteligencia que iba más allá de lo que su propio test medía. Wechsler creía claramente en el valor de intentar medir la inteligencia, pero no limitó su concepción de inteligencia a los scores de los testes (Sternberg, 2008, p. 453).

Goddard perfeccionó los tests de Binet y Simon, en 1911 y Terman los adaptó para Estados Unidos, creando la Escala de Inteligencia Stanford-Binet (1920-30). Terman realizó un estudio monumental que continuó desarrollándose durante años por sus seguidores (Prieto Sánchez, 1999; Gardner, 1999, 2011; Sternberg, 2008, Sternberg, Jarvin; Grigorenko, 2011, Pfeiffer, 2017, Elices-Simón, Palazuelo-Martínez, Del Caño-Sánchez, 2013, Bánfalvi Kam, 2020). Después de Letha Hollinworth - que inició las investigaciones en AH/SD y, por ser mujer, fue reconocida mucho después - Terman fue el investigador mundialmente identificado como el que primero incursionó en los estudios sobre superdotados. Su estudio longitudinal abarcó un enorme período con recogida de datos a cada cinco años de personas de diferentes camadas sociales y culturales que, cuando niños, tenían scores de C.I. superiores a 130. Sin embargo, como nos lo recuerda Renzulli (2016, p. 62), Terman et al. (1926, p. 131) alertaron sobre el error de confiar totalmente en los testes: “Debemos evitar definir la inteligencia solamente en términos de la habilidad de pasar

en los testes de una escala de determinada inteligencia”, así como también lo hizo Thorndike (1921, p. 126), autor de la teoría del conexionismo, que afirmó que “asumir que medimos algún poder general que reside en [la persona que se está testando] y determina su habilidad en toda la variedad de tareas intelectuales en su totalidad es confrontar todo lo que se sabe sobre la organización del intelecto”.

Charles Spearman introduce las teorías factoriales, al inicio del siglo XX, a partir de sus estudios en Inglaterra, que dividen la inteligencia en dos categorías: el factor ‘g’, o general, común a toda actividad mental, y el factor ‘s’, o específico (por su sigla en inglés), típico de la actividad que la persona desarrolle y que conceptúa en 1927, las ideas que influyen muchos de los tests utilizados hasta hoy, como las Matrices Progresivas de Raven, que intentan evaluar de forma no-verbal, la comprensión y el pensamiento abstracto (Pérez-Barrera, 2008; Gardner, 1999 e 2011; Aneas, 2013).

A él le sigue Thurstone que, en 1938, identificó siete factores que para él constituían la inteligencia (comprensión verbal, fluencia verbal, razonamiento inductivo, visualización espacial, números, velocidad perceptual y memoria), y Guilford, que, después de la II Guerra Mundial, identificó 150 factores, a partir de un proyecto que desarrolló en las Fuerzas Armadas de los Estados Unidos. El modelo de estructura de las capacidades mentales, que llamó Estructura del Intelecto (1967) también rechaza la idea de una inteligencia única prevaleciente anteriormente (Pérez, 2004, Aneas, 2013).

Los tests de Wechsler (WISC, WAIS, WASI e WPSSI), desarrollados a partir de la década de 1940, incluían 3 escores: uno verbal (basado en vocabulario y semejanzas verbales), uno de desempeño (que incluye la identificación de una parte en la imagen de un objeto y el reordenamiento de un juego de imágenes) y otro general, que combina los escores anteriores y se utilizan hasta el día de hoy. Pero ¿qué ocurre cuando la persona que está sometiéndose a esos tests no tiene habilidades en esas áreas, sino en otras, como, por ejemplo, en el área corporal-cinestésica, en la espacial o en la intra o interpersonal? ¿Será que esas habilidades tan destacadas como las de las personas que tienen escores importantes en los tests de Wechsler pueden ser medidas en estas pruebas? Seguramente no. Sin embargo, muchos continúan apegados a este tipo de tests, que miden algunas inteligencias, no todas, y que miden solamente el desempeño de un cierto tipo de personas que pueden tener un resultado (positivo o negativo) en ellos.

A partir de la década de 1970 surgen otros estudiosos que proponen modelos jerárquicos. En 1971, Cattell propone dos subfactores de la inteligencia general: la capacidad fluida, que es la velocidad y la precisión del razonamiento abstracto y la capacidad cristalizada que es el conocimiento y el vocabulario acumulados a lo largo de la vida (Sternberg, 2008; Aneas, 2013).

En 1993, Carroll plantea varias capacidades distribuidas en 3 estratos. El estrato I incluye capacidades estrictas y específicas, el estrato II incluye las capacidades amplias como la inteligencia fluida y de la inteligencia cristalizada y el

estrato III que se asemeja a la inteligencia general (o factor g) propuesta por Spearman (Aneas, 2013).

Posteriormente y todavía contemporáneas son las teorías basadas en el procesamiento de la información que consideran la cronometría de los procesos, como el tiempo de inspección (Nettelbeck y Lally, 1976; Nettelbeck, 1987; Nettelbeck y Rabbitt, 1992, entre otros), que una persona lleva para analizar algo y tomar una decisión; el tiempo de elección, o el tiempo que una persona lleva para elegir una respuesta a partir de diversas posibilidades (Jensen, 1978, 1998); la velocidad de acceso lexical (o el tiempo necesario para recuperar informaciones sobre palabras y almacenarlas en la memoria de largo plazo) (Hunt, 1978) y la velocidad de procesamiento, que relaciona la inteligencia a la capacidad de distribuir la atención entre dos tareas que una persona puede tener para resolverlas con eficacia (Hunt y Lansman, 1982). Dentro de esa misma perspectiva, se encuentran las teorías que asocian la inteligencia a la memoria de trabajo (Kyllonen y Christal, 1990); a distintos componentes de la inteligencia (Sternberg, 1977, 1983, 1984a), como la codificación de los términos de un problema, la inferencia de relaciones entre dos o más términos de un problema, el mapeo de las relaciones inferidas con relación a otros términos y la aplicación de esas relaciones a nuevas situaciones; y las que estudian el procesamiento de informaciones en situaciones complejas de solución de problemas, como por ejemplo, jugar ajedrez o realizar deducciones lógicas. También existe un abordaje integradora que Ackerman (1988, 2005) propuso: la integración de 4 fuentes de diferencias individuales de inteligencia (amplitud del conocimiento declarativo, amplitud de las habilidades procedimentales, capacidad de memoria de trabajo y velocidad de procesamiento (Sternberg, 2008).

Existen muchas otras teorías y autores que han estudiado, estudian y continuarán estudiando la inteligencia. Entre ellos encontramos dos autores que fueron disidentes de las teorías cognitivistas y que consideran el contexto cultural como crítico para definir lo que puede ser la o las inteligencias.

Uno de ellos es el propio Sternberg, que ha propuesto la teoría triárquica de la inteligencia (1985, 1988, 1996, 1999) que la formula como integrada por tres aspectos – el mundo interior de la persona, su experiencia y el mundo exterior – e incluye capacidades analíticas, prácticas y creativas y la teoría de la inteligencia exitosa (1997), cuando afirmaba que “casi todo lo que se sabe sobre la inteligencia – el tipo de inteligencia sobre la que la mayoría de los psicólogos han escrito – trata apenas de una parte minúscula y no muy importante de un espectro intelectual mucho más amplio y complejo” (Sternberg, 1997, p. 11).

Otro de esos disidentes de la psicología cognitivista es Gardner, que en 1993 investigó y formuló su famosa Teoría de las Inteligencias Múltiples, en la que presentaba 7 inteligencias relativamente independientes: lingüística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, interpersonal, intrapersonal y musical, a las que agregó la inteligencia naturalística, en estudios posteriores (1999), además de dejar claro lo que frecuentemente encontramos en las redes sociales, que afirman que Gardner también formuló la inteligencia espiritual y existencial, es falso.

Felizmente, muchos estudiosos han confirmado lo que Gardner (1994, p. 13) argumentaba, que “la mayoría de los estudiosos de la psicología y casi todos los estudiosos fuera del área ahora están convencidos de que el entusiasmo con relación a los tests de inteligencia fue excesivo y que hay innumerables limitaciones en los propios instrumentos y en los usos para los que podrían (y deberían) utilizarse”.

Muchos psicólogos aplican los tests de inteligencia con aquel numerito mágico (superior a 125 o 130) que le asegura a la persona testada que es “superdotada” y que no les deja cuestionar si “¿alguien en su sana conciencia podría argumentar que un C.I., digamos, de 129 es realmente peor que el C.I. de 130?” (Sternberg; Jarvin; Grigorenko, 2011, p. 19).

Gardner todavía agrega:

Antes de más nada, el movimiento del C.I. es ciegamente empírico - se fundamenta sencillamente en pruebas con algún poder predictivo sobre el éxito escolar y, apenas marginalmente, en una teoría de cómo funciona la mente. No hay ninguna visión de proceso, de cómo se procede para resolver un problema; simplemente está el tema de que la persona llegue a la respuesta correcta (Gardner, 1994, p. 14).

En fin, podría seguir argumentando la insuficiencia de los tests de C.I. para identificar Altas Habilidades/Superdotación, porque ellos fueron formulados para “medir la inteligencia” que es algo diferente a las AH/SD, pero creo que es suficiente con lo que ya analizamos, dejando bien claro que una cosa es lo que se llama “inteligencia” y otra, muy diferente, es lo que llamamos “Altas Habilidades/Superdotación” y Renzulli (2004, p. 63-4), así lo afirma:

Existen ciertas trampas inevitables en las que estamos obligados a caer si aceptamos la creencia de que la superdotación puede definirse por el 3 al 5% de la curva normal. La primera trampa es la creencia de que la superdotación y el cociente intelectual son lo mismo (Por favor, tengan en cuenta que dije C.I. y no inteligencia, porque la mayoría de los teóricos psicométricos creen que los tests de C.I. miden solo una parte limitada del constructo psicológico llamado inteligencia). Podemos trazar curvas normales utilizando los escores de los tests de C.I., pero no aceptemos acriticamente la conclusión de que los tests de C.I. realmente miden todos los factores que resultan en un comportamiento inteligente o de superdotación. Ya sea si estamos dispuestos a admitirlo o no, si aceptamos el mito del 3 a 5%, implícita y operacionalmente también aceptaremos el igualmente insoportable mito de que la superdotación y el C.I. son la misma cosa.

Ahora, veamos de qué estamos hablando cuando nos referimos a las Altas Habilidades/Superdotación.

Definición de Altas Habilidades/Superdotación

Muchos psicólogos insisten en evaluar la inteligencia y brindarle a la persona evaluada un informe de Altas Habilidades/Superdotación o solamente de Altas Habilidades o de Superdotación, dependiendo del puntaje obtenido en los tests de C.I. ¿Cómo esto es posible y cómo ocurre?

En realidad, los tests psicométricos, como ya lo expusimos anteriormente, no consiguen evaluar AH/SD, porque no fueron diseñados para eso.

Para evaluar AH/SD también tenemos que partir de una teoría o de un modelo. Tenemos que definir para qué queremos identificar. Castejón Costa, Prieto Sánchez y Rojo Martínez (1997, p. 18) refieren que:

Se han señalado diversas razones por las cuales se hace necesario esta identificación. Por una parte, desde el punto de vista sociológico y político se hace referencia a la necesidad de aprovechar al máximo los recursos humanos y los beneficios que pueden aportar a una sociedad los sujetos con altas capacidades.

Desde un ámbito distinto, el educativo, que es lo que nos interesa, se han formulado asimismo diversas razones para la identificación. Y desde nuestra perspectiva, cada una de estas razones ha de juzgarse en función de los conocimientos teóricos que se poseen en este campo.

Traigo aquí la referencia que me orienta, que es la Teoría de los Tres Anillos (Renzulli, 1978, 1986, 2016), que define la superdotación como un comportamiento que incluye tres grandes conjuntos de rasgos: habilidad por encima de la media (en cualquiera de las inteligencias propuestas por Gardner en su teoría de las Inteligencias Múltiples), elevado compromiso con la tarea y creatividad en esa misma área y que afirma que esas personas pueden demostrar ese comportamiento dentro o fuera del contexto educativo. Para Renzulli, la identificación debe tener un solo objetivo, que es la atención educativa adecuada que permita desarrollar la creatividad.

Aunque hay muchas otras definiciones de Altas Habilidades/Superdotación, ésta es la que para mí es más correcta, comprobada y significativa por su historia de casi 50 años, así como la más reconocida mundialmente. Renzulli no solamente formuló la teoría, sino que también describió un modelo de identificación (Modelo de las Puertas Rotativas, juntamente con sus escalas para identificación en las que nos apoyamos para construir, validar y adaptar nuestros instrumentos de identificación (Pérez y Freitas, 2016; Bendelman y Pérez-Barrera, 2018) al contexto brasileño y uruguayo) y un modelo de atención educativa denominado Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela (SEM, por su sigla en inglés).

Dicho esto, quiero referirme a esa idea nefasta de querer darle un código a las Altas Habilidades/Superdotación como forma de facilitar la identificación y dificultar el acceso de los/as estudiantes que presentan ese comportamiento a una atención educativa específica, como debería ser, en lugar de invisibilizarlos/as y/o expulsarlos/as del sistema educativo regular, como ocurre con frecuencia en nuestros países de la región latinoamericana.

Una definición que también contribuye para este entendimiento es la de la National Association for Gifted Children (NAGC, 2023, p.1.) que, en sus Posicionamientos:

acredita que es esencial definir la superdotación de forma que refleje tanto el mejor pensamiento en el área como avance hacia un foco en criterios de identificación para una comprensión más profunda de la naturaleza compleja de la superdotación y del abordaje multifacético de la atención necesaria para los estudiantes superdotados y talentosos.

La NAGC (2023, p. 1) presenta una identificación que se apropia de conceptos científicos y recoge las ideas de Renzulli cuando refiere que:

Los/as estudiantes con superdotación y talento tienen un desempeño – o tienen la capacidad de desempeñarse – a niveles más elevados en comparación con otros pares de la misma edad, experiencia y ambiente en uno o más dominios. Ellos/as requieren modificación/es en su/s experiencia/s educativa/s para aprender y tornar realidad su potencial.

Además, agrega cinco puntos clave que deben ser considerados mucho más allá de su identificación y es que esos/as estudiantes:

- Vienen de todas las poblaciones raciales, étnicas y culturales, así como de todos los estratos económicos;
- Requieren suficiente acceso a oportunidades de aprendizaje adecuadas para desenvolver su potencial;
- Pueden tener trastornos de aprendizaje y de procesamiento que exigen intervenciones y ubicaciones apropiadas;
- Necesitan apoyo y orientación para desarrollarse social y emocionalmente, así como en otras áreas de talento;
- Requieren una atención variada con base en sus necesidades cambiantes (NAGC, 2023, p. 1).

Ahora tenemos nuevas tentativas de encerrar las Altas Habilidades en una cajita de fósforos. Una de ellas, que no está lejos de lo que acabo de argumentar en relación con los testes de C.I. es la atribución de códigos de enfermedades, de trastornos o de incapacidades.

¿Las Altas Habilidades/Superdotación como enfermedad o trastorno?

En nuestra práctica diaria de identificación, orientación y acompañamiento de niños, niñas, adolescentes y adultos/as con AH/SD en el Grupo de Investigación en Altas Habilidades/Superdotación, en la Universidad de la Empresa, nos llega una enormidad de casos con diagnósticos diversos: Autismo, Autismo de alto funcionamiento, Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad (TDAH) o sin, Déficit Atencional, Trastorno Obsesivo-Compulsivo, Trastorno Opositor Desafiante, Trastorno de Ansiedad, Bipolaridad, Depresión, Trastorno de Humor, Dificultad de Aprendizaje, Dislexia e incluso esquizofrenia.

No es raro que lleguen familias con “diagnósticos” de tests psicométricos con scores que, según los/as psicólogos/as, equivaldrían a Altas Habilidades, pero no a superdotación. ¿De dónde vienen esas ideas?

Bien, la famosa *Bell Curve*, que no es más que la representación gráfica del concepto matemático de la distribución normal y utilizada para clasificar el nivel de “inteligencia” de una persona, establecía que la media de la población tiene un puntaje entre 85 y 115 y a cada 15 puntos hacia la izquierda o hacia la derecha, ese desvío padrón tiene diferentes significados. El controversial libro publicado por Herrnstein y Murray en 1994, fuertemente criticado por su subjetividad en diversos aspectos,

permitió entender que las personas que obtienen más de dos desvíos padrón hacia la derecha (130 puntos) sean consideradas superdotadas. Por otro lado, alguien consideró que, si la persona no llegaba al escore de 130, estando dentro del segundo desvío padrón, o sea, entre 115 a 130, podría considerarse que era una persona con Altas Habilidades.

Hoy en día, muchos/as psicólogos/as informan que una persona por ellos/as evaluada obtuvo un escore superior a 130 y, por lo tanto, es superdotada. El gran problema es que cuando la mayoría de las familias recibe ese “diagnóstico clínico” no sabe qué hacer. ¿Eso es bueno? ¿Es malo? ¿Qué significa? ¿Qué debemos hacer ahora? ¿La escuela lo entiende?

Las dos clasificaciones internacionales actualmente utilizadas por los profesionales de la psicología y la psiquiatría para los diagnósticos clínicos son el DSM-V y el CEI-11.

El DSM (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) o Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales, fue inicialmente publicado en 1952 por la Asociación Norteamericana de Psiquiatría como una variante de la sexta edición del Código Internacional de Enfermedades de la Organización Mundial de la Salud para definir, describir y codificar las enfermedades y trastornos mentales (American Psychiatric Association, 2023, s. p.).

Ni la revisión de la quinta edición (DSM-V-TR) ni cualquiera de las versiones anteriores contiene ningún código que describa, defina o le atribuya algún código a las Altas Habilidades/Superdotación, a las Altas Habilidades o a la Superdotación, o cualquier otra terminología que se pueda asociar a ellas, así como tampoco lo hace el Código Internacional de Enfermedades, en su versión 11, sencillamente porque no se trata de una enfermedad ni de un trastorno.

Por lo tanto, no solamente no se puede exigir diagnóstico clínico para identificar AH/SD, algo que suele ocurrir en las escuelas, como no hay ningún código que se pueda utilizar para avalar ese “diagnóstico”.

¿Altas Habilidades/Superdotación como incapacidad?

Recientemente leí un artículo que sostenía la posibilidad de incluir las AH/SD en la CIF – Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) (Rocha; Burin; Mendes, 2021), publicado inicialmente por la Organización Mundial de la Salud en 1980 y traducido al español en 2001 y al portugués en 2003, que me preocupó muchísimo.

Según el documento original de la CIF, esta Clasificación

agrupa sistemáticamente los distintos dominios de una persona en un determinado estado de salud (ej. lo que una persona con **un trastorno o una enfermedad** hace o puede hacer). El concepto de funcionamiento se puede considerar como un término global, que hace referencia a todas las Funciones **Corporales, Actividades y Participación**; de manera similar,

discapacidad engloba las deficiencias, limitaciones en la actividad, o restricciones en la participación (WHO, 2001, p. 4) (destaques míos).

Esto quiere decir que la CIF clasifica estados relacionados a la salud y funcionamiento de personas que presentan incapacidad, limitaciones o restricciones debido a trastornos o enfermedades, traumas, lesiones, etc. Como refiere más adelante:

Es importante tener presente que en la CIF **las personas no son las unidades de clasificación**; es decir, la CIF no clasifica personas, **sino que describe la situación de cada persona dentro de un conjunto de dominios de la salud o dominios “relacionados con la salud”** (WHO, 2001, p. 13) (destaques míos).

Al intentar asociar la definición de superdotación de Renzulli, muy bien detallada en todos sus artículos y libros, particularmente en la versión original de 1978, y las complementaciones de 1986 y 2016, Rocha; Burin y Mendes (2021) cometen algunos errores conceptuales y de otra índole. El primero – conceptual - es vincular la definición de superdotación de Renzulli a “competencias funcionales”, término que parece venir del área empresarial y poca correlación tiene con la habilidad por encima de la media en cualquiera de las inteligencias formuladas por Gardner en su Teoría de las Inteligencias Múltiples (1993) de dicha concepción.

Es necesario recordar que Renzulli define el comportamiento superdotado como aquel que:

[...] consiste en el pensamiento y la acción resultante de una interacción entre tres conjuntos de rasgos humanos, habilidad general y/o específicas por encima de la media, altos niveles de compromiso con la tarea y altos niveles de creatividad. Los niños que manifiestan *o son capaces de desarrollar* una interacción entre los tres conjuntos requieren una amplia variedad de oportunidades educativas, recursos y estímulos mayores y más allá de aquellos comúnmente ofrecidos en los programas escolares regulares (Renzulli, 2016, p. 77).

Ese concepto nada tiene que ver con la definición incorrectamente atribuida a Renzulli (2005) y a Virgolim (2007) por Rocha; Burin y Mendes, (2021, s.p.) ya que ese texto es exactamente el mismo que la “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” de Brasil utiliza - y que deriva de la definición del Informe Marland de Estados Unidos (Marland, 1971) - para caracterizar a los/las estudiantes con Altas Habilidades/Superdotación como aquellos/as que:

demuestran un alto potencial en cualquiera de las siguientes áreas, aisladas o combinadas: intelectual, académica, liderazgo, psicomotricidad y artes, además de mostrar una gran creatividad, involucramiento en el aprendizaje y realización de tareas en áreas de su interés.² (Brasil, 2008, p. 9) (Traducción mía).

² demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Por otro lado, Rocha; Burin y Mendes, (2021, s.p.) refieren que los datos de la OMS estiman que la población mundial presenta de 3,5 a 5% de personas con scores superiores a 130 en tests de C.I. y le atribuyen a Virgolim (2007) la afirmación de que “al incluir otras áreas de conocimiento como liderazgo, psicomotricidad y artes, ese porcentaje aumenta significativamente a 15 a 30% de la población mundial³”.

Verificando dicha afirmación, se constata que Virgolim (2007, p. 58) refería lo anterior, atribuyéndoselo a Renzulli (2004). Sin embargo, en dicha publicación, el autor no refiere esos porcentajes, sino que relata que en una investigación realizada en la Universidad de Connecticut por Reis (1981) se comparó la calidad de la productividad de estudiantes entre dos grupos, uno integrado por los que habían obtenido puntajes dentro del 5% superior en los tests de habilidad académica y otro con los que habían puntuado entre 15 y 20% por debajo del 5% superior. Aunque “ese segundo grupo comúnmente no habría sido elegible para los servicios [de educación de superdotados]; sin embargo, se les permitió participar en el programa para superdotados (de la misma forma que el primer grupo)” (Renzulli, 2004, p. 68), siendo que los resultados en 15 mensuraciones de creatividad fueron equivalentes en los 2 grupos.

Para tener una idea más clara de la CIF y la desacertada sugerencia de Rocha, Burin y Mendes (2021) de clasificar a los niños, niñas y adolescentes con Altas Habilidades/Superdotación de acuerdo a los clasificadores de la CIF, es importante resaltar que, conforme establece la Organización Panamericana de la Salud (2023, s. p.), “la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, (C.I.F.), es una clasificación de referencia y junto con la CIE [Clasificación Internacional de Enfermedades] constituyen las clasificaciones más importantes de la F.C.I.” (Familia de Clasificaciones Internacionales) y se maneja en el ámbito de la salud, dentro del cual no están las AH/SD, sencillamente porque no constituyen enfermedad, discapacidad, incapacidad o trastorno.

La CIF tiene dos niveles (CIF, 2001) La primera parte - Funcionamiento y Discapacidad, incluye a) Funciones y Estructuras Corporales y b) Actividades y Participación. La segunda parte - Factores Contextuales, abarca c) Factores Ambientales y d) Factores Personales. Los códigos y clasificadores designados para cada categoría “son códigos numéricos que **especifican la extensión o magnitud del funcionamiento o la discapacidad** en esa categoría, o la extensión por la que un factor contextual es un facilitador o barrera” (WHO, 2001, p. 15). (destaque mío).

Aunque, como Rocha, Burin y Mendes (2021) y la propia CIF afirman, esos códigos pueden ser negativos o positivos, están relacionados a la extensión o magnitud del funcionamiento o a la discapacidad desde el punto de vista sanitario, de

³ Ao incluirmos outras áreas do conhecimento como liderança, psicomotricidade e artes esse percentual aumenta significativamente para 15 a 30% da população mundial.

forma, que es completamente inapropiado pensar aplicar esos códigos a las AH/SD que, lógicamente también pueden tener discapacidades asociadas, pero no son su caracterización primaria.

Aunque la CIF especifica que las personas **no son las unidades de clasificación**, como citado anteriormente, los autores proponen “**codificar los niños y jóvenes con altas habilidades**” (p. 2) (destaques míos), en el capítulo de Funciones mentales (b1) en relación con las funciones intelectuales (b117), funciones psicomotoras (b147.0), funciones de cálculo (b172) y funciones mentales de secuenciación de movimientos complejos (b176) y en el Capítulo Aprendizaje y aplicación de conocimiento (d1), con relación a la adquisición de habilidades (d155.0), Arte e cultura (d9202), tomar decisiones (d177), lidiar con el stress y otras demandas psicológicas (d240). Los autores sugieren que, en esas categorías, los niños, niñas y adolescentes con AH/SD podrían recibir codificación positiva y podrían recibir los códigos d150+4 y d172+4 (ambos capacidad completamente elevada) o sea, una capacidad hasta 100% por encima de la media para esas actividades, conforme el esquema cuantitativo de los clasificadores).

En todos los clasificadores, los autores (Idem, p. 2) anteriormente citados sugieren crear aspectos positivos de las funcionalidades, describiéndolos como:

Función/capacidad sin problema/limitación (0-4%); xxx+1 función/capacidad levemente elevada (5-24%); función/capacidad moderadamente elevada (25-49%); xxx+3, función/capacidad considerablemente elevada (50-95%); xxx+4, función/capacidad completamente elevada (96-100%); y xxx+8 función/capacidad elevada no especificada.

Pero, pensemos un poco, ¿qué razón lógica podría haber para codificar a las personas con AH/SD de forma positiva en una clasificación que tiene como objetivo clasificar las funcionalidades (negativas o positivas) de las personas con discapacidad? ¿Qué contribuciones trae encajar a las personas con AH/SD en esa clasificación para el fin último de la identificación que es detectar sus habilidades para ofrecerles una atención educativa adecuada a ellas?

¿Para qué “codificar una persona” en una Clasificación que busca identificar dentro de las funciones corporales, las incapacidades de las funciones mentales, sensoriales y el dolor, de la voz y el habla, de los sistemas cardiovascular, hematológico, inmunológico y respiratorio; de los sistemas digestivo, metabólico y endocrino; genitourinarias y reproductoras; neuromusculoesqueléticas y relacionadas con el movimiento y de la piel y estructuras relacionadas?

¿Por qué codificar una persona en una Clasificación que busca identificar, dentro de las estructuras corporales, las estructuras del sistema nervioso; del ojo, el oído y estructuras relacionadas; estructuras involucradas en la voz y el habla; de los sistemas cardiovascular, inmunológico y respiratorio y relacionadas con los sistemas digestivo, metabólico y endocrino?

Pueden existir funcionalidades diferenciadas cuando las personas con AH/SD también presentan una discapacidad asociada y entonces debería clasificarse la

discapacidad para poder ofrecer una atención adecuada tanto a las AH/SD como a la discapacidad, pero no tiene sentido alguno tratar de encajar las AH/SD en una clasificación que trata de identificar las discapacidades, otorgándoles códigos positivos diferenciados, principalmente cuando esas personas ya fueron identificadas como personas con AH/SD, como refieren Rocha, Burin y Mendes (2021).

Sin embargo, se equivocan los autores al referir que

[...] la iniciativa de otorgarle mayor alcance a la CIF, permitiendo el análisis de las especificidades de las personas con AH/SD, estimulará su uso en el escenario educacional y agregar posibilidades de aplicación principalmente en el área de la educación especial (Rocha; Burin; Mendes, 2021, p. 4).

La educación especial es transversal a la educación general y, en Brasil, uno de los países que poseen legislación más amplia, incluyendo a las AH/SD, la Nota Técnica N° 4 del Ministerio de Educación deja muy claro que:

La exigencia de diagnóstico clínico de los estudiantes con discapacidad, trastornos globales del desarrollo, altas habilidades/superdotación, para declararlos, en el Censo Escolar, como público de la educación especial y, por consiguiente, garantizarles la atención a sus especificidades educativas, denotaría imposición de barreras a su acceso a los sistemas de enseñanza, configurándose en una discriminación y cercenamiento de derecho (Brasil, 2014, p. 2).

En el caso de atribuirle un código en la CIF a los/las estudiantes con AH/SD, además de ser una acción vinculada al área de la Salud y no al área de la Educación, puesto que un docente no estaría habilitado a hacer esa atribución, constituiría una clara violación a su derecho de recibir atención educativa especializada, puesto que no hay necesidad de presentar un “diagnóstico clínico” para encaminar un estudiante a los servicios de la Educación Especial.

Consideraciones finales

En lo expuesto anteriormente, intenté mostrar la inadecuabilidad de encajar a las personas con AH/SD en clasificaciones que no contribuyen para que ellas reciban la atención educativa adecuada a la que tienen derecho, como seres humanos diversos, aunque solapadamente no se demuestre de esa forma en muchos países.

Existe una necesidad inexplicable de encerrar estas personas en una cajita de fósforos, de clasificar lo inclasificable, de buscar una forma de controlar la flexibilidad y la heterogeneidad que tanto parece molestar, particularmente a los profesionales que nunca pisaron una sala de clase y que necesitan agarrarse a un código, a una clasificación para tener seguridad de encontrar algo que no pueden buscar porque desconocen.

Infelizmente, en los países latinoamericanos, esta actitud parece cada vez más constante y diría, útil para que los gobiernos que no se comprometen con la educación encuentren una forma de evitar la atención educativa adecuada, democrática y real

para los/las estudiantes que, al presentar un potencial que precisa ser desarrollado, exige formación continuada de los docentes, inversiones equivalentes a las realizadas para los/las estudiantes con discapacidad y formación básica de los docentes, además de un respeto a la identidad de esas personas.

Los investigadores deberían ocuparse de realizar estudios que contribuyan para que esa atención educativa se consuma, de buscar soluciones para las diferencias radicales en la identificación y atención educativa entre niños y niñas, de encontrar formas económicas para que las escuelas públicas desarrollen el enriquecimiento curricular, de apoyar a los docentes desinformados y promover la formación continuada de esos docentes. Hay tanto para investigar que no alcanzaría todo este texto para sugerir temas, objetivos y metodologías para hacerlo. Dejemos de tratar de encajar a las personas con Altas Habilidades/Superdotación en lugares dónde no entran o no les corresponde. Dejemos de buscar lo que no podemos encontrar si no sabemos lo que estamos buscando.

Referencias

- American Psychiatric Association. (2023). *American Psychiatric Association*. What Is Specific Learning Disorder?: <https://www.psychiatry.org/Patients-Families/Specific-Learning-Disorder/What-Is-Specific-Learning-Disorder>
- Bánfalvi-Kam, P. (2020). *La rebelión del talento: personalizar el aprendizaje desde la comprensión de las Altas Capacidades*. Aljibe.
- Bendelman, K., & Barrera, S. P. (2018). *Manual de identificación de Altas Habilidades/Superdotación*. Isadora.
- Brasil. Ministério de Educação. (23 de jan. de 2014). Nota técnica N° 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192
- Brasil. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>
- Elices-Simón, J. A., Martínez, M. M., & Sánchez, M. d. (2013). *Alumnos con Altas Capacidades Intelectuales: características, evaluación y respuesta educativa*. CEPE. ISBN: 978-84-7869-966-7
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da mente: a teoria das Inteligências Múltiplas*. Artes Médicas.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Basic Books.
- Gardner, H. (s.f.). *Multiple Intelligences: The First Thirty Years*. Obtenido de https://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/intro-frames-of-mind_30-years.pdf

- Martínez, A. R., Costa, J. L., & Sánchez, M. D. (1997). Modelos y estrategias de identificación del superdotado. En M. D. (coord.), *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado* (págs. 17-40). Aljibe. ISBN 84-87767-70-2
- National Association for Gifted Children. (2023). *National Association for Gifted Children*. (NAGC, Ed.) Position Statements. A Definition of Giftedness that Guides Best Practice.
https://cdn.ymaws.com/nagc.org/resource/resmgr/knowledge-center/position-statements/a_definition_of_giftedness_t.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud/Organización Panamericana de la Salud*. (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría de Estado de Servicios Sociales) ISBN 92-4-154544-5
- Organización Panamericana de la Salud. (2023). *Informe y Análisis de Salud*.
https://www3.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=3562:2010-clasificacion-internacional-funcionamiento-discapacidad-salud-cif&Itemid=2561&lang=es
- Pérez S. G. P. B. (2004). *Gasparzinho vai à Escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Pérez, S. G. P. B., & Freitas, S. N. (2016). *Manual de Identificação de Altas Habilidades/Superdotação*. Apprehendere.
- Pfeiffer, S. I. (2017). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades: una guía práctica*. UNIR Editorial.
- Renzulli, J. (2004). Myth: The gifted constitutes 3-5% of the population. Dear Mr. and Mrs. Copernicus: We regret to inform you... En S. Reis, & J. Renzulli, *Essential Readings in Gifted Education* (Vols. 2 - Identification of Students for Gifted and Talented Programs. (pp. 63-70). Corwin Press.
- Renzulli, J. S. (2016). Examining the Challenges and Caveats of Change in Gifted Education. En J. Renzulli, & S. Reis (Ed.), *Reflections on Gifted Education* (pp. 3-30). Prufrock Press Inc. ISBN 978-1-61821-505-5
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), pp. 180-184, 261.
- Renzulli, J. S. (1986). The Three-ring conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity. En J. Renzulli, & S. Reis, *The Triad Reader* (pp. 2-19). Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (2016). The Three-Ring Conception of Giftedness: A developmental Model for Promoting Creative Productivity. In S. M. Reis, *Reflections on Gifted*

Education: Critical Works by Joseph Renzulli and Colleagues (pp. 55-90). Prufrock Press.

Renzulli, J. S. (1982). Dear Mr. and Mrs. Copernicus: We regret to inform you... *Gifted Child Quarterly*, 26(1), 11-14.

Rocha, A. D., Burin, A. L., & Mendes, A. (2021). Possibilidades da CIF no contexto das Altas habilidades/Superdotação. *Revista CIF Brasil*, s.p.
<https://doi.org/10.4322/CIFBRASIL.2021.011.pt>

Sternberg, R. J. (1997). *Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life*. First Pluma Printing.

Sternberg, R. J. (2008). *Psicologia cognitiva* (4ª ed.). Artmed.

Sternberg, R. J., & Jarvin, L. &. (2011). *Explorations in Giftedness*. Cambridge University Press.

Virgolim, A. (2007). *Altas Habilidades/Superdotação: encorajando potenciais*. Ministério de Educação.

World Health Organization. (2001). Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría de Estado de Servicios Sociales, Familias y Discapacidad. Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO). ISBN 84-8446-077-0

World Health Organization. (October 2013). *How to use the ICF - A Practical Manual for using the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. (WHO, Ed.) https://cdn.who.int/media/docs/default-source/classification/icf/drafticfpracticalmanual2.pdf?sfvrsn=8a214b01_4&download=true