

I CONGRESO IBEROAMERICANO DE DOCENTES

CONGRESO VIRTUAL DEL 26 NOVIEMBRE AL 08 DICIEMBRE DE 2018

ALGECIRAS (CÁDIZ) DEL 06 AL 08 DICIEMBRE DE 2018

Actas del Congreso Iberoamericano de Docentes

Altas capacidades y género

Alicia E. Hermoso Soto

ISBN: 978-84-948417-0-5

Edita **Asociación Formación IB.**

Coordinación editorial: **Joaquín Asenjo Pérez, Óscar Macías Álvarez, Patricia Ávalo Ortega y Yoel Yucra Beisaga**

Año de edición: **2018**

Presidente del Comité Científico: **César Bernal.**

El I Congreso Iberoamericano de Docentes se ha celebrado organizado conjuntamente por la Universidad de Cádiz y la Asociación Formación IB con el apoyo del Ayuntamiento de Algeciras y la Asociación Diverciencia entre otras instituciones.

<http://congreso.formacionib.org>



red
iberoamericana
de docentes



formaciónib))

Altas capacidades y género

Alicia E. Hermoso Soto

Centro CADIS (Centro Andaluz de Diferenciación e Intervención en Superdotados)

alihersot@gmail.com

Los niños y niñas con altas capacidades intelectuales poseen capacidades y aptitudes superiores a las consideradas propias de sus edades o condiciones en unas áreas concretas de actividad. Según la Asociación Española de Superdotados y con Talento para niños, adolescentes y adultos (AEST) existe una distinción de conceptos dentro de la propia definición en sí, que sería, por una parte, el talento, que designa a la persona que destaca entre 1 y 3 de los 8 tipos de inteligencia que describe Howard Gardner en 1983. Por otra parte, la persona que sobresale en todas las inteligencias señaladas por este autor sería considerada superdotada.

Según el Gobierno de Canarias, una persona superdotada es considerada cuando presenta altas aptitudes intelectuales en distintos campos, como el razonamiento lógico, gestión de memoria, etc., y que además se acompaña de una creatividad bastante marcada en estas personas. Esto se relacionaría con el modelo de los 3 anillos de Renzulli (1986) para detectar a una persona superdotada, la cual poseía estos aspectos importantes: creatividad, alta capacidad intelectual, y una motivación especial por la tarea desempeñada.

Además de la superdotación y el ser una persona talentosa, existen otras variaciones dentro del concepto altas capacidades intelectuales, pero destacamos estas dos principalmente.

La AEST considera que en la población de España existe un 2% de personas con el perfil de superdotación, sin embargo, tan solo el 10% de la misma conoce lo que es y la importancia de tenerlas en cuenta y dotarlas de valor en la sociedad.

También, como añadido, los/as alumnos/as con altas capacidades en general suponen de entre un 15 y 20%, pero de ellos/as el 90% no se encuentran diagnosticados como tal, bien por desconocimiento del concepto o por la errónea atribución de otro distinto al perfil de estos/as niños/as.

Este mal diagnóstico se hace de forma general tanto a niños como a niñas con altas capacidades debido principalmente al mencionado desconocimiento de lo que supone encontrarse con personas con capacidades superiores e intereses distintos a los propios de su edad. Esto puede suponer en el profesorado cierto rechazo al considerarles como una “amenaza” por requerir un tipo de educación especial basada en necesidades diferentes y orientadas a tendencias no comunes en sus edades escolares.

Esta desinformación, así como falta de formación, lleva a la sociedad a tener sesgos en la observación, evaluación y diagnóstico de las personas que son consideradas como altas capacidades, así como las posteriores denominaciones que ello conlleva. Pero si se profundiza más allá de la detección general de altas capacidades, se ha de prestar atención en la diferenciación de valoración de estos/as niños/as por cuestión de género. Es decir, muchas niñas no cuentan con el perfil general que se ofrece sobre las altas capacidades, sino que socialmente se incluyen en el grupo, siendo prácticamente invisible sus capacidades superiores para llevar a cabo ciertas tareas.

El que una niña se socialice y queden encubiertas sus capacidades sobresalientes es debido a los estereotipos de género y a los roles, que, son atribuidos de forma general a todos los hombres y mujeres, pero que en ellas se suelen arraigar más debido a que

pueden resaltar en cuestiones consideradas como masculinas, y que prefieren apartar para no ser rechazadas por el grupo de iguales.

Actualmente muchas niñas con talento o superdotación se encuentran en una dicotomía que la sociedad crea para que decidan entre optar por sus propias capacidades o su feminidad, lo cual les lleva a prescindir de una u otra dependiendo de lo que ella misma crea conveniente. A esto es a lo que Peña y Sordíaz (2002) consideran como una discriminación hacia estas niñas, pues constantemente tienden a ocultar aquello en lo que destacan para adaptarse con mayor facilidad al grupo, dándose una tendencia a la “invisibilización” de ellas mismas, y, por consiguiente, una invisibilización social hacia las niñas y mujeres con altas capacidades. Muchas jóvenes prefieren incluso prescindir de su talento para ahorrarse el enfrentamiento social que han de hacer, pues se consideran diferentes. (p. 31-42).

Además, estas mismas autoras, comentan que desde los colegios se espera también que las niñas sean alumnas obedientes y que no causen problemas, entonces cuando estas niñas pasan del “aprender a perder” a querer “aprender a aprender”, se dé una inestabilidad en el sistema escolar que no cuenta con esta revolución de las niñas, y son acusadas de problemáticas. (p.31-42).

Para identificar a una niña con altas capacidades, Sanz (2016) comenta que se han de observar que esta persona presenta los mismos rasgos significativos que podría presentar un niño, que serían los siguientes:

- Aburrimiento en clase y preferencia de amistades de mayor edad.
- Exigencia consigo mismas y con los demás.
- Comportamiento independiente y frecuencia de ser introvertidas.
- Alta sensibilidad.
- Intereses múltiples
- Apariencia distraída.
- Descenso de sus notas en la adolescencia.
- Otros posibles síntomas que destacar serían: problemas de sueño, ansiedad, etc.

La autora muestra que no hay variación por género en cuanto a la detección de altas capacidades, pero hace hincapié “*en que, en el caso de ellas, tendríamos que estar más atentos y no quedarnos solamente con la imagen que nos quieren dar*” (Sanz, 2016).

A esta aportación se le suma la realizada por Gallego (2015) que también ahonda en que las niñas pasan desapercibidas y que el número de identificadas como biendotadas es mucho menor que el de niños. Señala que, las causas que pueden favorecer esta desproporción entre géneros se centran en una serie de aspectos que se han de poner en valor:

- Miedo al éxito por el rechazo social o la preocupación por su propia feminidad. Lo que se agrava en la adolescencia debido a la necesidad de una socialización positiva prescinde de su talento.
- Falta de modelos femeninos con los que poder identificarse.
- Aparición de conflictos entre talentos y feminidad.
- Manifestación de intereses y aficiones distintas a las de los niños con altas capacidades.
- Bajo nivel de autoestima, que es debido bien a factores externos que consideran causa de su éxito, y factores internos relacionados con los fracasos.
- Percepción de mensajes contradictorios que por una parte les estimulan a desarrollar sus propias capacidades, y que, por otra parte, les orienta a la preocupación por aspectos sociales.

Tanto la familia como la escuela juegan un papel principal en la educación de las niñas con altas capacidades, Veladez (2004) realiza una distinción entre las prácticas que se llevan a cabo desde los dos contextos, y que, en su mayoría, se reproduce el modelo que destaca.

La familia cría de forma diferente a niños y a niñas, se protege más a ellas que a ellos, se presta más atención a las capacidades de los niños que de las niñas, poniendo más esperanza en los primeros. Estas pautas generales es un factor que invisibiliza las altas capacidades de las niñas, sometiéndolas a la reproducción de roles de género socialmente establecidos que no las benefician en absoluto.

Desde la escuela, se efectúan acciones similares a las de las familias, donde se vuelven a reproducir estereotipos sociales. En este ámbito ciertos factores como la agilidad mental, indicarían que un niño se catalogase como precoz, pero que, en una niña, se consideraría como molesta, agresiva o hasta poco femenina. La escuela en cierto modo está “acostumbrada” a un modelo social de estudiante niña que sea obediente y no plantee problemas que sean poco comunes a su género.

Además, los materiales de la escuela, como los libros de textos, manuales, etc., no suelen incluir personajes femeninos ni autoras relevantes que sirvan de ejemplo para estas niñas. Incluso, según destaca Veladez (2004), el profesorado suele buscar temática y textos que resulte de interés a los niños, pues consideran que las niñas se conforman más fácilmente que ellos y son menos exigentes en este aspecto. La interacción alumnado-profesorado también es distinta según género, pues a ellos se les dedica mayor tiempo de interacción que a ellas, lo cual, de nuevo, supone mayor oportunidad de detección en niños.

Este hecho de continuar con una educación estereotipada desde la familia y la escuela, hacen que las niñas perciban de ese modo el cómo deber actuar en su propio entorno. Así, las niñas con altas capacidades, como ya se recoge, se “socializan” y “normalizan” su talento, sin embargo, se puede producir un efecto contrario, que sería lo conocido como “el síndrome de la abeja reina”. Esto, lo definiría Martínez (2013) como: “Aquellas mujeres, que históricamente, se podrían considerar antifeministas, con una actitud de militancia en contra de otras mujeres, negando la existencia de discriminación femenina y atribuyendo su éxito personal y profesional a méritos propios, sin haber necesitado ningún tipo de ayuda y rodeándose de hombres a la hora de trabajar. Piensan que, si ellas han podido llegar sin apoyo a tener un alto cargo, el resto de las mujeres no lo necesitan” (p.18). Por lo tanto, tienen al resto de niñas como rivales, consideran que ellas no han optado por el rol masculino para desarrollarse en aquello que creen que lo es, y, además, tampoco creen que se hayan aprovechado sus capacidades para lograr lo que realmente desean, notas altas, destacar en algunas áreas de conocimientos, etc.

Una vez observada la problemática que rodea a estas niñas con altas capacidades es hora de dar valor a las buenas prácticas que se han de llevar a cabo para lograr una integración y desarrollo óptimo de estas niñas, pues, en general no se realizan las actuaciones correctas para la detección, evaluación e intervención con ellas.

Martel (1999) en Ellis y Willinsky (1999), propone una serie de aspectos a llevar a cabo en la intervención con niñas o mujeres con altas capacidades. Esta autora, hace mucho hincapié en el concepto del feminismo como forma de educar a estas niñas y mujeres, pues considera que este movimiento supone una lucha contra el patriarcado y todos aquellos estereotipos que existen, y mucho más en la detección de niñas con altas capacidades, que quedan invisibilizadas fuera de la práctica de esta idea.

La autora, considera que, con la formación en feminismo, tanto por parte de los/as profesionales que trabajan con estas niñas, como de ellas mismas, surgirá una transformación en el resto de las actuaciones. Partiendo de las ideas de igualdad, se les

prestará más atención en el contexto escolar, donde el profesorado y el personal encargado de trabajar con ellas tendrá en cuenta que la estructura del conocimiento que se les ofrece es principalmente masculina, por lo tanto, no se verán reflejadas en los libros de texto, por ejemplo. También, hace relevancia a las pedagogías feministas, las cuales considera que ayudan a la emancipación y que contaría con tres pilares básicos: “participación e interacción, colaboración y cooperación y un punto de vista en la enseñanza” (p.87-88). Con esto se transformaría la escuela y se liberaría a estas niñas de la carga de estereotipos que no les corresponden.

Desde la familia el tratamiento con niñas con altas capacidades debe ser similar al de la escuela, como menciona Delgado (2003), desde la infancia se ha de dotar a estas niñas con recursos que permitan su desarrollo pleno, ayudarles a ser independientes, asertivas y a aceptar sus altas capacidades con total naturalidad. Además, ayudarles en el aspecto emocional a saber tolerar la frustración, negociar de forma justa, aceptarse a sí mismas, entre otras, y todo esto acompañarlo de la presentación de modelos de mujeres que han desarrollado sus posibilidades.

Junto a la escuela y la familia, se encuentra la sociedad, pues, según la autora es base fundamental de las ideas de igualdad de oportunidades educativas entre géneros, respeto de diferencias en cuanto a capacidades y de aceptación integral y humana por parte de todos.

Desde nuestro centro, el número de niños diagnosticados como altas capacidades es mayor que el de las niñas, además, esta diferencia se suele acentuar también en la adolescencia. Otro factor que resulta significativo aquí es la dificultad que las niñas de nuestro centro suelen presentar desde los centros escolares, es decir, desde estos no reciben la evaluación correcta o bien ni siquiera se les realiza. La causa de ello tiene base en todo lo que se ha mencionado en párrafos anteriores.

Es por todo esto por lo que es importante dar valor a las altas capacidades en las escuelas, familia y sociedad en general, y poder tratar a niños y niñas como realmente se merecen, y que ellas cuenten con la posición que realmente tienen en este sentido. Para ello, se recomienda la observación desde la infancia, así como la formación en la detección de la “diferencia” en el desarrollo del ser humano. (Fernández y Sánchez, 2015, p. 106).

Bibliografía

Asociación Española de Superdotados y con talento para niños, adolescentes y adultos. (2018). Altas capacidades. Recuperado de: <http://www.aest.es/altas-capacidades/>

Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias. (s.f). Otras NEAE. *Necesidades Específicas de Apoyo Educativo*. Recuperado de: http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/necesidades_apoyo_educativo/otras_neae/altas_capacidades_intelectuales/conceptos/

Delgado, R. (2003). Familia, mujer y alta capacidad. En P. Domínguez, L. Pérez, E. Alfaro y M.V. Reyzábal (coordinadoras), *Mujer y sobredotación: intervención escolar*. Seminario llevado a cabo en Madrid, España.

Fernández, M.T y Sánchez, M. (2015). *¿Las ballenas tienen saliva?*. Sevilla, España: Editorial Ingenia.

- Ellis, J. y Willinsky, J. (Eds.). (1999) *Niñas, mujeres y superdotación: Un desafío a la discriminación educativa de las mujeres*. Madrid, España: Narcea, S.A. Ediciones. Recuperado de: <https://www.um.es/documents/378246/2964900/Normas+APA+Sexta+Edici%C3%B3n.pdf/27f8511d-95b6-4096-8d3e-f8492f61c6dc>
- Gallego, B. (2015). *La mediación socio cultural en la identificación y formación de personas con altas capacidades físicas, desde una visión de género*. (Tesis Doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla (España).
- Martínez, M. R. (2013). *El síndrome de la abeja reina*. (Tesis Doctoral). Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/22397/1/T34663.pdf>
- Peña, A. M. y Sordíaz, M. L. (2002). La superdotación y el género. *Aula abierta*. 79, 31-42. Recuperado de: <file:///C:/Users/ALI/Downloads/Dialnet-LaSuperdotacionYElGenero-258881.pdf>
- Sanz, C. (2016). Niñas Superdotadas. *El Mundo del Superdotado*. Recuperado de: <https://www.elmundodelsuperdotado.com/ninas-superdotadas/>
- Valadez, M.D. (2004). Niñas, superdotación y contexto social. *Educar*. 29, 53-58. Recuperado de: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/archivoPDF.pdf>