

# TRABAJO FIN DE MÁSTER

***ESTUDIO DE LAS VARIABLES  
SOCIOEMOCIONALES EN EL DESARROLLO DE LA  
ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL***



**Universidad de Castilla La Mancha**

**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO  
PARA ALUMNOS DE ALTAS CAPACIDADES**

**DIRECTOR:** Prof. José de Mirandés Grabolosa.

**ALUMNA:** Elena Sánchez Chamizo.  
Psicóloga, Orientadora de Secundaria.  
Psicopedagoga en Universidad Francisco de Vitoria

## 1. INDICE

- 1. INDICE.....	2
- 2. RESUMEN.....	3
- 3. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	4
- 4. FUNDAMENTACIÓN, BASES TEÓRICAS O METODOLÓGICAS DE LA PROPUESTA. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	6
- 5. OBJETIVOS, MATERIALES Y MÉTODOS.....	32
- 6. RESULTADOS y CONCLUSIONES. VALORACIÓN PERSONAL.....	33
- 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	38

*«El objetivo último de la escuela debe ser educar a los niños a través de la felicidad, y eso sólo podrá ser posible cuando los máximos responsables políticos en educación se conciencien de la importancia de las Neurociencias y la Neurodidáctica, y asuman como suyos todos los avances científicos».*

Carmen Gloria Medina Cañada  
(Directora del Instituto Canario de Altas Capacidades)

## **2. RESUMEN**

El objetivo del presente trabajo (de tipo académico) es conocer el desarrollo socioemocional de los alumnos con altas capacidades (superdotados/talentos), con el fin de clarificar el clásico debate sobre sus posibles dificultades y tendencia a los desajustes socioemocionales. Se observarán diferentes perspectivas a la luz del Nuevo Paradigma de la Superdotación con el fin de tener una visión actualizada sobre el tema.

También se tratará la relación entre la emoción y la cognición que sin duda tienen una estrecha influencia al ser dos procesos indisolubles, enfoque en el que existe hoy día unanimidad y que además defiende el Nuevo Paradigma de la Superdotación y de las Altas capacidades.

Uno de los objetivos de este estudio será tener una visión más comprensiva del fenómeno, estableciendo un modelo integrador, interdisciplinar, multidimensional y neuropsicológico; y no un monolítico como se ha venido haciendo tradicionalmente.

En especial, se revisará detalladamente la teoría de Dabrowski sobre la desintegración positiva y la intensidad emocional de estos niños, ya que esta teoría aporta un marco global para la identificación de este colectivo, ya que los factores cognitivos y emocionales están estrechamente relacionados. El factor emocional tan olvidado en la investigación e identificación de este colectivo, pasa a cobrar un papel esencial en el diagnóstico e intervención de las personas con alta capacidad.

**PALABRAS CLAVE:** Desarrollo socio-emocional, relación cognición-emoción, Nuevo Paradigma de la Superdotación, Desintegración Positiva de Dabrowski, Desarrollo Potencial, Psicología Positiva.

### **3. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN**

En la identificación de las personas superdotadas o con talento, se ha tenido en cuenta a lo largo de la historia, tan sólo una alta capacidad tanto en creatividad como en inteligencia; sin embargo pocos modelos incluyen capacidades emocionales. Según el Nuevo Paradigma de la Superdotación, no sólo se tienen en cuenta los factores cognitivos o de creatividad, sino también los emocionales y motivacionales. En este sentido la teoría de Dabrowski, nos aporta un marco global y esencial para la identificación de este colectivo, ya que los factores cognitivos y emocionales están estrechamente relacionados.

Desde el punto de vista de Dabrowski, la intensidad emocional que caracteriza a estos niños/adultos pasa a formar parte de su proceso de desarrollo y esencial para el diagnóstico, y no tanto como un desajuste emocional. Su teoría nos proporciona un modelo esencial para observar individualmente a los superdotados con el fin de diagnosticar los niveles de sobreexcitabilidad del potencial de estos niños. Gracias a esta teoría, podemos tener una lectura diferente o un enfoque diferente en el que podemos ver los conflictos internos tan intensos que tienen como parte integral del proceso de desarrollo más que como una patología. Desde este punto de vista se debería utilizar en la investigación e intervención de estos alumnos, el enfoque de la Psicología Positiva, ya que se centra más en las fortalezas, virtudes y puntos fuertes de estos niños. De este modo, los posibles conflictos o intensidad emocional que a veces les hace sufrir tanto, pueden ser vistos como ocasión de crecimiento y de producir mayores logros. Esta es la idea que promueve la Desintegración Positiva de Dabrowski. En este sentido, toda la investigación anterior en este campo y en otros, ha estado muy influida y sesgada por el Modelo del déficit de funcionamiento psicológico, centrándose más en la vulnerabilidad y en los problemas psicológicos.

Existe y sigue existiendo en la actualidad el mito de que los niños superdotados no tienen ninguna necesidad especial y por tanto no se consideran la posibilidad de dar una

respuesta educativa. Uno de los objetivos del presente trabajo es sacar a la luz la realidad educativa de este colectivo y dar más importancia a los factores socio-emocionales, y no solamente a los factores intelectuales, ya que como veremos más adelante, la sensibilidad emocional que poseen estos niños, y el factor motivacional, es determinante para su aprendizaje y satisfacción personal.

Al tener evidencia y unanimidad de la mutua influencia entre la cognición y emoción y verlos como dos procesos indisolubles, nos da importantes pautas y sugerencias para la intervención con estos niños. Seguramente muchos de los tratamientos e intervención con estos niños, al ignorar el factor emocional y afectivo, ha conllevado que no lleguen a desarrollar una buena adaptación social y emocional. Hoy día sabemos que enseñando a emocionar y cultivando los aspectos emocionales, se consigue un mayor aprendizaje.

Justificamos la elección de este tema debido a mi profesión, ya que me dedico al ejercicio de la Psicología Educativa, donde puedo trabajar con niños, adolescentes y sus familias. Como orientadora y psicóloga, me parece relevante e indispensable poder conocer toda la dimensión social y emocional de estos niños, con el fin de realizar una intervención más enriquecedora. A la hora de trabajar con ellos, sin duda conocer su desarrollo emocional y sus posibles desajustes o dificultades de adaptación personal, me permitirá tener nuevas herramientas, ya que no se desenvuelven ni aprenden o sienten como los demás. Tienen una forma de pensar y de sentir diferente que en ningún caso pienso que es peor, tan sólo diferente como así afirma el Nuevo Paradigma de la Superdotación. El modelo de Dabrowski me parece primordial y esencial de cara a poder conocer y entender a estos niños, ya que su intensidad emocional a mi juicio, es un don que aunque les haga a veces sufrir más, a la larga le puede hacer conseguir mayores logros académicos, sociales e incluso morales.

#### **4. FUNDAMENTACIÓN: BASES TEÓRICAS O METODOLÓGICAS DE LA PROPUESTA**

Hoy día sigue abierto el debate sobre el desajuste emocional de las personas con altas capacidades (superdotación y talento). Sin embargo este debate en realidad, encierra detrás una aparente contradicción en la investigación de un pasado reciente, que más adelante explicaremos. Desde los años 80 y 90 ha habido diferentes posturas con respecto a este tema: Por una parte, existe un grupo de autores que consideran que los niños de alta capacidad tienen más riesgo y son más propensos a tener dificultades sociales y emocionales (Hollingworth, 1942, Tannebaum, 1983; Altman, 1983; Delisle, 1986; Hayes y Sloat, 1989; Kaiser y Brenda, 1985; Kaplan, 1983; Silverman, 1991; Webb, Meckstroth y Tolan, 1982); y por otra, existe otro grupo de autores que piensan que pueden ir bien, mal o bastante bien; y por tanto los casos que necesiten más ayuda especial, serían una minoría relativa; Dirkes, 1983; Janos y Robinson, 1985, Shore, Cornell, Robinson y Ward, 1991). Terman (1925), Freeman (1983), Baer (1991) informan que los superdotados tienen en general un buen ajuste frente a sus compañeros no superdotados y que se caracterizan por una mayor habilidad para pensar positivamente, tienen más resiliencia emocional y flexibilidad mental.

Sin duda ambas visiones no son tan contradictorias como pudiese parecer, pues ambas tienen su parte de razón. En primer lugar, hemos de ver que existe una gran variabilidad incluso dentro del colectivo de los niños de alta capacidad. La Dra. Leta Hollingworth señaló que hay un nivel de inteligencia óptima –en términos de CI entre 120 y 145- un nivel en el que las personas tienen bajo riesgo de tener dificultades. Ella misma hace un estudio con niños con CI por encima de 180 en el que asegura que estos niños están en peligro significativo de estar inadaptados por sus sentimientos de alienación (Hollingworth, 1942).

Otro aspecto por el cual ambas visiones no son tan contradictorias sino que arrojan su parte de verdad, es que existen autores que piensan que los niños dotados que se manejan bien solos, normalmente han elegido para sus estudios niños en programas especiales para alumnos con altas capacidades. Estos niños, generalmente están en un contexto escolar adecuado y funcionan bien en el mismo, lo que implica que no están experimentando problemas emocionales o sociales. Como contraste, aquellos autores que encuentran problemas emocionales entre los niños intelectualmente dotados generalmente obtienen los datos de su experiencia clínica y de casos de estudio individuales donde los alumnos acuden porque presentan problemática especial. Por tanto, podríamos deducir que ambas perspectivas tienen al menos una validez parcial y que los resultados concluyentes dependen en gran parte de la muestra escogida para el estudio.

Otra razón por la que ambas visiones tienen parte de verdad, es que según afirma Mirandés, J. (2014) la disparidad de resultados “se halla precisamente en la muestra, en su validez y fiabilidad, en primer lugar en relación a si realmente son superdotados, ya que debemos plantearnos cómo es la muestra base y en concreto sobre quién garantiza que estos niños sean superdotados.” Es cierto que muchas veces se considera para determinar la alta capacidad, tan sólo pruebas generales de inteligencia o simplemente una detección o evaluación psicológica. De este modo, se estarían utilizando como muestra de superdotados, niños que quizás no lo son. Como ha afirmado recientemente José Antonio Marina: *«El complejo concepto de altas capacidades hace que no baste con los test estándar de inteligencia. Un alto cociente intelectual suele acompañar a las personas con altas capacidades, pero no es suficiente para identificarlas»*. En este sentido dudamos de la fiabilidad de ciertos estudios, ya que las muestras de estos, no han tenido en cuenta el llamado Diagnóstico Clínico Integrado, que no sólo tiene en cuenta los factores cognitivos,

sino también los factores emocionales y motivacionales, siendo evaluados por un equipo multidisciplinar, con competencias sanitarias y no sólo educativas.

Los resultados de las investigaciones científicas realizadas en Estados Unidos que han demostrado que las pautas diagnósticas del DSM-IV-TR<sup>1</sup> o en otros manuales internacionales, no son aplicables a las personas superdotadas, cuyos diagnósticos se rigen por sus pautas específicas, según garantiza la Guía Científica de las Altas Capacidades. Tras este descubrimiento se procedió a la creación del compendio de pautas diagnósticas específicas de las personas con superdotación intelectual.

La realización de un buen Diagnóstico Clínico Integrado evitará los constantes errores diagnósticos<sup>2</sup> de que son víctimas estas personas. Y por ello, en este sentido, hemos de considerar con cierta cautela las investigaciones anteriores al quedarse obsoletas ya que no hacen justicia acerca de la muestra tomada, por no tener en cuenta el Diagnóstico Clínico Integrado de El Nuevo Paradigma de la Superdotación y las Altas Capacidades. En este sentido, sería interesante y urgente una revisión de todas las investigaciones anteriores.

Existen unas definiciones científicas avaladas que incorporan los resultados de la investigación científica internacional. De hecho, con este fin se ha organizado el reciente “Congreso Mundial Inteligencia Humana, Altas Capacidades y Educación”<sup>3</sup>, donde se aclaran todos estos conceptos. Sin duda es de gran interés y necesidad para futuras

---

<sup>1</sup> DSM-IV-TR se refiere al Manual de Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales.

<sup>2</sup> Al tener el Diagnóstico Clínico Integrado, quedan anulados los diagnósticos anteriores sobre trastornos mentales. Las patologías y por tanto errores diagnósticos más frecuentes en personas con alta capacidad han sido: TDAH, Trastorno obsesivo compulsivo, Trastornos de angustia, ansiedad. Trastornos del humor. Trastorno Bipolar. Trastorno ciclotímico. Trastorno Depresivo. Trastorno Distímico. Depresión Existencial. Dislexia y otros trastornos del aprendizaje del lenguaje. Trastorno de la lectura. Trastorno de la escritura. Problemas de aprendizaje y memoria. Trastorno de la integración sensoriomotora. Trastornos del sueño. Enuresis. Terrores nocturnos. Otras disrupciones del Sueño. Alergias. Asma. Hipoglucemia. Hipoglucemia reactiva. (Guía Científica de altas capacidades, 2014).

<sup>3</sup> <http://cse.altas-capacidades.net/Congreso-Mundial.html>



investigaciones, con el fin de que haya unanimidad en la identificación de los superdotados y talentos.

Como hipótesis de trabajo, anticipamos y somos partidarios de que el colectivo de los alumnos con altas capacidades, a pesar de la gran variabilidad que existe entre ellos, en general suelen tener un buen ajuste socioemocional y no son más propensos que el resto de la población a tener dificultades sociales o emocionales. En este sentido, es importante tener en cuenta el mito tan metido en nuestra sociedad, de que los niños de alta capacidad son personas inadaptadas, insociables e inestables en alguna medida. Quizás ocurra, que en la realidad, cuando se dan estas dificultades, estos niños “hacen más ruido” y que cuando se adaptan sin problemas, pasan desapercibidos.<sup>4</sup> También podemos mirar esta perspectiva, teniendo otra lectura -desde el punto de vista de Dabrowski-, deberíamos ver su inestabilidad emocional como parte de un proceso de desarrollo más que como una patología en sí. Más adelante, trataremos el concepto de desarrollo potencial, acuñado por Dabrowski.

En cualquier caso, las características propias del superdotado, hemos de verlo como algo idiosincrásico a ellos y no como una desviación de la normalidad. La investigación realizada sobre las características emocionales de los niños con alta capacidad intelectual es de suma utilidad para comprender mejor algunos aspectos de su comportamiento y su forma de relacionarse con los demás. De hecho, como afirma Silverman (1988): “algunos comportamientos, que pueden significar alteraciones en el resto de la población, son características típicas de los alumnos con talento, y si no se reconocen los rasgos psicológicos de estas personas, corremos el peligro de no entenderlas, hacer diagnósticos erróneos y aplicar tratamientos inadecuados”. Es un hecho sin duda que estos niños no sólo

---

<sup>4</sup> Es sin duda la impresión que he podido tener en mi experiencia trabajando con alumnos AACC. Este año, sin ir más lejos, durante mi experiencia de prácticas en el colegio, he podido ver cómo hay unos cuantos alumnos que siendo de alta capacidad, no llaman la atención y se adaptan perfectamente a la escuela; y sin embargo unos pocos que parecen ser más conocidos en el colegio por su comportamiento particular o porque han repetido curso y en este sentido se hacen notar más. Cuando algo va bien y funciona correctamente, suele pasar desapercibido, pero cuando va mal, suele hacer “mucho ruido”.

piensan de manera distinta a la de sus compañeros, sino que además sienten de forma diferente.

A continuación, pasaremos a explicar la teoría de Kazimier Dabrowski que explica en detalle cómo es el desarrollo potencial de este colectivo de personas y cómo integra el factor emocional, de forma que hace que sea un enfoque ideal para entender el desarrollo de estos niños y no solamente tener en cuenta el factor intelectual. Su teoría quizás ha podido ser malentendida, en el sentido de que hay autores que piensan que al sacar a la luz la intensidad emocional que tienen, esto les hace ser extremadamente sensibles en distintas áreas y por tanto se dan desajustes en el área emocional. Desde nuestro punto de vista, precisamente esta visión de Dabrowski hace entender la idiosincrasia del superdotado/talento y cómo su desarrollo emocional y las sobreexcitabilidades precisamente le facilitan ese potencial de desarrollo. A la luz del nuevo Paradigma de la Superdotación, estas características emocionales e intensidad a la hora de vivir hacen comprender mejor su realidad y que no necesariamente es fuente de problemas o dificultades.

Su teoría del desarrollo humano es adecuada sobre todo para personas con altas capacidades. Estudió las características afectivas asociadas a ellos: Intensidad emocional, alta sensibilidad hacia los sentimientos de los demás, autoconciencia acentuada, tendencia a vivir más intensamente, grandes expectativas, perfeccionismo, idealismo y sentido de la justicia, mucha energía...etc. La intensidad emocional que tienen hace que sean más vulnerables y sensibles por un lado, pero por otro más receptivos y conocedores de la realidad y sus problemas.

Su teoría de la Desintegración Positiva ejemplifica muy bien cómo el desarrollo humano pasa por una serie de estadios de desarrollo que para evolucionar, ha de darse una desintegración o fase en la que la persona sufre o “se desintegra” para alcanzar un desarrollo superior. La desintegración consiste en esa “disarmonía” entre las funciones

mentales, en las que se da una serie de crisis o conflictos cuya finalidad es conducir al individuo al desarrollo de su persona. “Ese desarrollo o transición no se produce a través de procesos armónicos sino que, por el contrario, responde a vivencias cargadas de tensión, conflictos internos, ansiedad, e incluso desesperación y sufrimiento. Únicamente pueden encontrarse individuos sin una lucha interior cuando están en el nivel más primitivo de desarrollo y no presentan potencial para “evolucionar” o bien cuando han alcanzado el nivel superior” (Dabrowski, 1964). La desintegración positiva por tanto es necesaria para evolucionar y para alcanzar niveles superiores de desarrollo. Es cierto que a medida que evoluciona, “se dan nuevas informaciones tanto externas como internas que le permiten un replanteamiento más complejo entre lo que es y lo que debería ser, y por tanto, se genera en él un mayor nivel de ansiedad y conflicto interno “(Dabrowski, Kawezak & Piechowski, 1970). Desde el punto de vista de Dabrowski, estas reacciones de nerviosismo o como él denomina: “psiconeurosis”, son positivas porque hacen que el conflicto interno se traduzca en niveles superiores de desarrollo.

Es importante determinar si ciertos comportamientos del colectivo de las altas capacidades, corresponden a una patología o trastorno mental, o bien por el contrario, corresponden a procesos de desarrollo que le hacen tener un desarrollo emocional incluso superior. La desintegración positiva, podría ser contemplada para algunos como algo patológico o problemático. Todo depende desde qué lectura se mire esta realidad. Por ejemplo, según Silverman (1994), en los diversos ejemplos que recoge en los archivos del Centro de Desarrollo para Superdotados, refleja una serie de “problemática” de estos niños: sufren y luchan contra la injusticia, ayudan y protegen a niños con problemas, responden a las necesidades emocionales de otros, llegan a sentirse decepcionados cuando se humilla a un compañero de clase, sintiéndose perplejos cuando son atacados por los compañeros de clase. Nos podríamos preguntar: ¿Se trata de una “problemática”? ¿No será que incluso

están por encima de la media? Todas estas características es lo que Dabrowski denominaría estar “positivamente mal ajustados”, sin embargo creemos que precisamente este tipo de comportamiento y forma de ser, suponen –a pesar de la ansiedad o sufrimiento que conlleva en el momento- un desarrollo superior, donde el niño tiene una mayor empatía, observación, iniciativa e incluso nivel de desarrollo moral. Precisamente el hecho de estar positivamente mal ajustados, hace que estas personas, en principio puedan alcanzar incluso un nivel de desarrollo moral superior. De hecho, Dabrowski, conceptualizó el desarrollo a lo largo de un continuo: desde un comportamiento primitivo, instintivo, hasta la riqueza de un desarrollo rico y múltiple basado en la solidaridad y el altruismo. Sin duda, revisando la investigación entre el desarrollo emocional de Dabrowski y los estudios de desarrollo moral de Kohlberg (1992), ambos tienen una estrecha relación y estadios de desarrollo parecidos. En los últimos niveles o estadio de desarrollo, la persona alcanzaría los valores humanos universales.

Según Dabrowski, el desarrollo mental se produce a través de cinco estadios evolutivos en el que para llevar a cabo esa desintegración positiva, el individuo dispone de un potencial de partida que Dabrowski (1964) denomina el “potencial de desarrollo”. Este “potencial de desarrollo” lo forman tres componentes básicos: herencia, ambiente y un factor autónomo (Dabrowski, Kawezak & Piechowski, 1970; Silverman, 1998). La herencia responde a unas capacidades de partida de las que el sujeto dispone denominadas “sobre-excitabilidades”; el segundo elemento lo constituyen las posibilidades que el medio otorga al individuo para que lleve a cabo esa evolución, y por último, el factor autónomo hace referencia a la conciencia y auto-dirección que el individuo presenta hacia un desarrollo propio (Ammirato, 1987), que aparece claramente en el sujeto en el cuarto nivel, representado por el dinamismo denominado “tercer factor” o “elección consciente”. En otras palabras o en un sentido filosófico este tercer factor se denominaría “libertad”, mediante el cual el individuo se manifiesta como ser humano libre, es decir, que no está predeterminado

por su herencia genética ni por su ambiente. En este sentido, las sobre-excitabilidades – factor herencia- determinan el potencial innato que el individuo posee para alcanzar los distintos niveles de desarrollo (Silverman, 1998). Así pues, dependiendo del grado en que se den estas intensidades y la forma en que el sujeto logre desarrollarlas y ajustarlas al medio a través del factor autónomo, podrá alcanzar niveles inferiores o superiores en el proceso de desintegración positiva.

Podemos observar que el colectivo de las altas capacidades, en este sentido comparte por igual con el resto de las personas tanto el ambiente como la elección consciente; es decir el factor idiosincrásico que le hace diferenciarse del resto, sería el factor herencia compuesto por sus particulares sobre-excitabilidades. No obstante la herencia no determina que ponga en acto su alta capacidad, sino el conjunto de los tres factores: también necesita del ambiente y estimulación (segundo factor) así como de poner de su parte y esfuerzo o compromiso personal con la tarea (factor autónomo).

Definiremos a continuación el concepto de “sobre-excitabilidades” de Dabrowski. Existirían cinco tipos diferentes de sobre-excitabilidades psíquicas propuestas en la teoría de Dabrowski (1967): psicomotora, emocional, intelectual, sensitiva e imaginativa. Al constituir rasgos internos del sujeto que determinan una importante parte del “potencial de desarrollo”, su medición puede ayudar a conocer la expectativa sobre el proceso de desintegración positiva del individuo (Piechowski, 1979; Silverman, 1998).

Según Pardo de Santayana (2004), “las sobre-excitabilidades disponen, según la teoría- de una capacidad predictiva importante respecto al potencial del sujeto, de este modo, cuanta más intensidad demuestre la persona en cada una de ellas, más probable será que alcance en su evolución los niveles superiores de desarrollo”. Lo que significa que la persona de alta capacidad dispone de un potencial considerablemente mayor a la media

normativa puesto que según Dabrowski (1964), es alto el porcentaje de quienes permanecen en los niveles inferiores durante toda la vida por poseer unas bajas intensidades. La novedad de esta teoría es que parte de la hipótesis de que a mayores sobre-excitabilidades mayor potencial del sujeto y, por tanto, más altas capacidades.

## EXPRESIONES DE LAS SOBRE-EXCITABILIDADES PSÍQUICAS

(De Piechowski, 1986)

SOBRE-EXCITABILIDADES	EXPRESIONES
Psicomotora	<p>Altos niveles de energía física: habla rápida, marcado entusiasmo, juegos y deportes de velocidad, comportamiento delictivo.</p> <p>Expresión psicomotora de la tensión emocional: acciones impulsivas, hábitos nerviosos (tics, morderse las uñas...), habla compulsiva.</p>
Sensitiva	<p>Placer sensorial: vista, oído, tacto, olfato, gusto.</p> <p>Expresión sensorial de la tensión emocional: reacciones físicas adversas, comportamiento sexual intenso, conductas delictivas.</p>
Intelectual	<p>Intensa actividad mental: persistencia y gusto por el cuestionamiento y la resolución de problemas.</p> <p>Aprendizaje: curiosidad, concentración, capacidad para mantener un esfuerzo intelectual.</p> <p>Pensamiento reflexivo y teórico: pensar sobre el acto de pensar, introspección, razonamiento y desarrollo de una jerarquía de valores, integración conceptual e intuitiva.</p>
Imaginativa	<p>Desarrollo libre de la imaginación: juegos, ideas, ilusiones, pensamiento mágico y animístico, percepción poética y dramática, baja tolerancia frente al aburrimiento.</p> <p>Imaginación espontánea como expresión de la tensión emocional: mezcla de verdad y ficción, sueños, visualización de eventos, miedo a lo desconocido.</p>
Emocional	<p>Expresiones somáticas: palpitaciones, dolores y tensión en el estómago.</p> <p>Emociones intensas: sentimientos positivos y negativos, emociones complejas, empatía en la comprensión de los sentimientos de los otros.</p> <p>Inhibición: timidez, introversión.</p> <p>Memoria afectiva: preocupación por la muerte; miedo y ansiedad; sentimientos de culpa; tendencias depresivas y suicidas.</p> <p>Capacidad para el compromiso y relaciones sociales. Necesidad de protección, dificultad para ajustarse a los nuevos ambientes, soledad, preocupación por los demás.</p> <p>Sentimientos hacia uno mismo: auto-evaluación, sentimientos de inadecuación e inferioridad.</p>

intelectual a la hora de determinar la alta capacidad en un sujeto (Miller, Silverman & Falk, 1994; Piechowski, 1980; Silverman, 1996). Sin ir más lejos, Piechowski (1979) hace una

defensa de las sobre-excitabilidades como indicadores adecuados de la superdotación frente a la relatividad de los tests de inteligencia y otros métodos de identificación. Ackerman (1993) y O'Connor (2002) también sugieren el uso de las sobre-excitabilidades como posibles indicadores de las altas capacidades.

Este hecho es un dato clave sobre la importancia que tiene el factor emocional en la identificación de la alta capacidad, tanto que incluso es más intensa que la intelectual para determinar dicha alta capacidad. De nuevo una vez más, si ignoramos la importancia de las emociones en el diagnóstico de la alta capacidad, podremos estar confundiéndonos en dicho diagnóstico como se ha venido haciendo tradicionalmente.

Todo este interés que conlleva las investigaciones de la teoría de Dabrowski, responde a un mayor compromiso en el proceso de identificación de la población superdotada, superando las medidas del cociente intelectual (Nelson, 1989). Así, las aportaciones de estas teorías se han considerado válidas desde el punto de vista de la investigación. Es necesario recordar que la teoría de Dabrowski no rechaza los tests de inteligencia y otras pruebas para la identificación de la población con altas capacidades. Lo que se plantea es la necesidad de una visión más comprensiva del fenómeno, que permita diagnosticar la superdotación independientemente de los posibles problemas o déficits asociados que los alumnos presenten (Pardo de Santayana, 2004).

Sin duda el factor de la emoción y la motivación juega un papel primordial en el desarrollo de la alta capacidad y sin embargo no siempre ha estado reconocido este factor. De hecho la innovación más importante de Renzulli (1978) en su modelo de los Tres anillos, es el tercer anillo: la motivación o compromiso con la tarea, lo que sitúa su teoría -de acuerdo con Joseph de Mirandés- correctamente entendida y aplicada, en el fundamento básico de El Nuevo Paradigma de la Superdotación y las Altas Capacidades. Genovart y Castelló señalan: “Si no existe la motivación, prácticamente se inutiliza la superdotación”.

“El talento funciona si la motivación se halla detrás y le hace de motor”. Continúa Mirandés diciendo: “La motivación interacciona permanentemente con otros factores emocionales, es decir la motivación funciona integradamente en la emoción.

Tradicionalmente los factores emocionales ya fueron estudiados en la Grecia antigua pero sin embargo se veía como algo contrapuesto a la razón, tratándose el área afectiva independientemente de la cognitiva. Por primera vez, la relación cognición-emoción, se llegó a estudiar de forma experimental mediante las investigaciones de Schachter y Singer en 1962. Hoy día ya se sabe desde la Neurociencia que las emociones y los pensamientos interactúan de forma conjunta. Rosengren señala: “Toda nueva información o aprendizaje, en general, envuelve un contenido emocional o está asociado a un contexto emocional”.

Esta nueva visión sin duda ayuda mucho a entender el desarrollo de las personas con alta capacidad y permite explicar por qué muchas veces una persona, no llega a aprender o alcanzar un cierto nivel, a pesar de su gran potencial intelectual. Podríamos decir que la emoción es el pilar que acoge todo el conocimiento, que permite absorberlo y seguir queriendo aprender.

“Los años de la infancia son el tiempo para preparar el terreno. Una vez que han surgido las emociones, el sentido de la belleza, el entusiasmo por lo nuevo y lo desconocido, la sensación de simpatía, compasión, admiración o amor, entonces deseamos el conocimiento sobre el objeto de nuestra conmoción. Es más importante preparar el camino del niño que quiere conocer que darle un montón de datos que no está preparado para asimilar”

RACHEL CARSON, El sentido del asombro (1956)



En palabras de esta autora, preparando el terreno emocional (asombro, entusiasmo, amor...) se está preparando para acoger el conocimiento. También lo afirma la Guía Científica de las Altas Capacidades (2014): “Determinados aspectos del proceso de la emoción y del sentimiento son indispensables para la racionalidad”. Sin duda esta afirmación pensamos que tiene una gran relevancia para el desarrollo intelectual de las personas y en especial para las personas con alta capacidad, en especial de cara a la orientación e intervención educativa de este colectivo. Sin embargo, no solamente lo emocional es el preámbulo de lo intelectual, sino que llegan a interactuar permanentemente durante toda la vida.

Catherine L, Ecuyer (2012) en su libro “Educar en el asombro” afirma que el asombro<sup>5</sup> es el deseo para el conocimiento. Ya los griegos afirmaban que la curiosidad (asombro) es el principio de todo aprendizaje. La autora explica cómo los niños triangulan entre el mundo (conocimiento) y la personas que les quiere (emoción), y así aprenden. De nuevo vemos cómo el intelecto y la emoción van unidos. Siegel también señala: “más importante que un exceso de estimulación sensorial durante los primeros años de desarrollo, son los patrones de interacción entre el niño y el cuidador”. Según un artículo de la Harvard Educational Review, la curiosidad del niño se despliega a través de la interacción social que se establece con su principal cuidador. Por interacción social podemos entender todo lo que implica a nivel emocional; la interacción con las personas es lo que nos hace desarrollar y poner en acto nuestras emociones. En los años de la infancia este factor es clave y de cara a la intervención educativa un aspecto esencial a considerar para el desarrollo de la inteligencia, del aprendizaje y en definitiva de la alta capacidad.

---

<sup>5</sup> El término “Asombro” se considera como una emoción según Goleman (1996), denominando el asombro como un tipo de Sorpresa, que sería uno de los 7 tipos diferentes de emoción, según su clasificación. Una vez más, vemos la relación emoción-cognición ya que el asombro o curiosidad es el motor que promueve el aprendizaje.

Otro estudio donde se demuestra cómo la emoción (a través de la interacción social) transforma el cerebro y por tanto el aprendizaje: Perkins y Feuerstein aseguran que las interacciones tempranas determinan cómo se cablea y como se interconecta el cerebro: “Se ha comprobado que la estimulación emocional adecuada enriquece el número y la calidad de las conexiones neuronales, así como su capacidad funcional. Es decir, el estímulo emocional adecuado desarrolla nuevas conexiones, nuevas capacidades funcionales y permite fijar nuevos aprendizajes”.

Los niños que no desarrollan esta base emocional en su infancia, tienen más tendencia a tener dificultades para el aprendizaje. Carter explica cómo el estímulo emocional en la infancia es clave y cómo su ausencia o presencia, se evidencia en los cerebros de estos niños.

Francisco Mora, -neurólogo experto en neurodidáctica- en su libro “Neuroeducación” (2013), explica desde los últimos avances de la neurociencia, cómo la emoción impulsa al movimiento, a la interacción con el mundo. Mirandés, también señala que “la emoción constituye una disposición para la acción”. Por tanto es un hecho que la emoción ayuda a actuar y a aprender mejor. Francisco Mora señala que las emociones son la base más importante sobre la que se sustentan todos los procesos de aprendizaje y memoria: “Las emociones encienden y mantienen la curiosidad y la atención y con ello el interés por el descubrimiento de todo lo que es nuevo, desde un alimento o un enemigo a cualquier aprendizaje en el aula”. También corrobora que el binomio emoción-cognición es un binomio indisoluble. De este modo, los niños aprenden mejor si asocian el aprendizaje a sensaciones y experiencias positivas. Este autor asegura que el elemento esencial en el proceso de aprendizaje es la emoción porque sólo se puede aprender aquello que se ama, aquello que le dice algo nuevo a la persona, que significa algo, que sobresale del entorno. En palabras de él: “Enseñar significa emocionar. Sin emoción no hay curiosidad, no hay

atención, no hay aprendizaje, no hay memoria". Así lo afirma también la Guía Científica de las Altas Capacidades (2014): "En la construcción del saber pensar, hay que respetar la ingeniería del pensamiento: sorprender-sentir-pensar-enjuiciar". Así pues, la emoción es un componente integral de la maquinaria de la razón.

Otro factor emocional importante por ejemplo es la autoestima, donde de nuevo se ve cómo una buena autoestima –generada en la interacción con los iguales y que implica el concepto que uno tiene de sí mismo- favorece el aprendizaje. Joseph de Mirandés en su conferencia: "La teoría de Joseph Renzulli, en el fundamento del nuevo paradigma de la superdotación" (2001) afirma que "la afectividad es fundamental para la construcción del yo, para la autoimagen, constructo en el que se apoya la autoestima positiva, sin la cual no es posible esperar logros ni aprendizajes efectivos". La afectividad, como factor emocional favorece mayores logros y aprendizajes.

Es un hecho que cognición y emoción son dos fenómenos que no se pueden separar y que se influyen mutuamente el uno al otro. Lazarus defiende que emoción y cognición no son sistemas diferentes, sino que existen procesos de causalidad bidireccional entre ambos coincidiendo en la interrelación emoción-cognición sometida a una recíproca influencia. Por tanto estos dos fenómenos son procesos continuos e interconectados. El mismo Piaget afirma que inteligencia (cognición) y afectividad (emoción) son dos procesos indisolubles uno del otro, o dicho de otro modo, no hay dos desarrollos diferentes uno cognitivo y otro afectivo sino que son simultáneos. Siegel también critica la dicotomía cognición-emoción a la hora de construir la realidad y defiende por tanto el modelo integrador.

Por tanto, no podemos afirmar que uno sea causa o consecuencia de otro, ya que son dos procesos que interaccionan mutuamente. Sin embargo, podríamos establecer períodos críticos durante la vida, en los que uno de los dos tenga más importancia que el

otro y que por tanto uno influya más sobre el otro. Por ejemplo, el niño durante los primeros meses de vida e incluso durante los primeros años, cobra un papel esencial el factor de la afectividad, ya que sienta las bases de la seguridad y el apego para el aprendizaje. L, Ecuyer (2012) afirma que durante los primeros años de vida, es más importante favorecer una buena relación con el progenitor/educador para despertar el asombro y por tanto para favorecer el aprendizaje. La plasticidad, del mismo modo no se da igual en la infancia que en la vida adulta. Harry Chungani, en sus estudios afirma: “La ventana por la cual se puede estimular emocionalmente a los niños, si se quiere que sientan estas emociones durante el resto de su vida, duran muy poco tiempo”. Estos hechos nos indican la importancia de valorar lo emocional en los superdotados/talentos, en especial durante la infancia y establecer esta necesidad como esencial en su desarrollo, y no solamente intervenir en los aspectos curriculares o académicos.

En cuanto a la investigación sobre las altas capacidades, hoy día se da plena unanimidad en comprender la superdotación/talento como un fenómeno donde la inteligencia y la motivación han de ir de la mano y en la que los procesos cognitivos y emocionales interaccionan permanentemente. Esta es la clave que fundamenta el Nuevo Paradigma de la Superdotación y las Altas Capacidades.

Dentro del factor emocional/motivacional que constituye el tercer anillo de Renzulli, ha habido autores que han profundizado en estos aspectos emocionales. Frank J. Mönks estableció cinco variables relevantes en la superdotación, todas ellas de carácter emocional: Autoconcepto general, situación general dentro del grupo, autoconcepto escolar, estilo de aprendizaje y motivación. Otros autores como Jellen y Verdin, para identificar la superdotación también consideran factores emocionales, como son: Afecto, Sensibilidad, empatía y conato (entendido “conato” como intereses y motivación). En este sentido el Nuevo Paradigma de la Superdotación y las altas capacidades, contempla para dicho

diagnóstico, no sólo aspectos intelectuales o creatividad, sino también ese tercer anillo de Renzulli (el factor motivacional); Un Diagnóstico completo para considerar al alumno de alta capacidad, también incluye aspectos como los estilos de aprendizaje, posibles disincronías, personalidad, sensibilidad y en definitiva la emocionalidad. Es importante tener en cuenta que no siempre se han considerado todos estos factores tanto en la investigación educativa como en la práctica educativa o clínica de los profesionales que se dedican al tema.

Un ejemplo donde podríamos ver aplicado cómo los procesos cognitivos y emocionales van de la mano, es con los “Estilos de aprendizaje”. Podríamos decir que el estilo de aprendizaje es nuestro estilo de personalidad o nuestro estilo personalizado a la hora de aprender. El término “estilo de aprendizaje” se refiere a nuestra propia forma de aprender, aplicando nuestros métodos o estrategias. Existe una clasificación de Estilos de aprendizaje en la que se puede diferenciar entre: estilo activista, estilo pragmático, estilo teórico y estilo reflexivo según Honey-Alonso. Otra taxonomía diferencia entre “alumnos visuales, auditivos o kinestésicos” según el estilo de representación.<sup>6</sup> Los estilos de aprendizaje de los superdotados toman su fundamento en el aprendizaje autónomo, la metacognición, la automotivación permanente, en definitiva, la autorregulación del propio proceso de construcción del aprendizaje, orientado a aprender a aprender, según señala Mirandés en su Ponencia sobre los Estilos de Aprendizaje. Este dato es un hecho acerca de cómo no se puede separar la emoción (con qué tipo de cosas uno se emociona más) de la cognición (aprendizaje).

Existen datos científicos y de base biológica acerca de la distinta configuración cerebral en estos niños. La investigación científica realizada por el Instituto Nacional de Salud Mental de los EEUU y la Universidad de Montreal, mediante resonancia

---

<sup>6</sup> <http://www.galeon.com/aprenderaaprender/general/indice.html>

magnética a 307 niños, durante 17 años, ha demostrado que existe un desarrollo cognitivo y emocional diferente en las personas superdotadas y de altas capacidades, comprobándose a través de un desarrollo morfológico diferente de su cerebro y una distinta configuración final. Esto se traduce en una forma de pensar diferente y en tener otra forma de ver la vida, de sensibilidad y de emocionalidad diferente.

Es importante el cambio de paradigma que ha tenido lugar, dejando a un lado el tradicional paradigma cuantitativo y psicométrico para pasar a un Nuevo Paradigma, el Paradigma Neurocientífico de las altas capacidades. Este nuevo paradigma implica la existencia de procesos emocionales que necesitarán ser evaluados por profesional sanitario, - debido a la necesidad de evaluar los aspectos clínicos- y no sólo por personal educativo. Sin embargo aún existe un sector de la sociedad que son reacios a este nuevo enfoque. A la luz de este nuevo paradigma, ser una persona con alta capacidad intelectual es una función resultante del proceso de desarrollo, su sustrato neurobiológico, las variables psicosociales incidentes en él y la educación, que condicionan su manifestación más o menos estable y óptima, no garantizada sólo por la configuración neurobiológica.

Otro aspecto por el cual tenemos una visión positiva acerca del desarrollo socioemocional de los alumnos con altas capacidades, es que a medida que se les va dando una adecuada respuesta educativa en el colegio, su desarrollo y estabilidad emocional mejora. Hemos de tener en cuenta que la investigación que se ha venido realizando, en gran parte ha sido anterior a la LOE (2006) y por tanto no se les solía dar una respuesta educativa a este colectivo. Ahora que muy poco a poco la situación está cambiando, las expectativas de su desarrollo mejorarán. Es indudable que una adecuada respuesta educativa hace que este colectivo se desarrolle mejor y se adapten mejor. Según las distintas investigaciones, existen múltiples ejemplos de niños superdotados –muchos de los cuales una vez que han

tenido una respuesta educativa y se han atendido sus necesidades emocionales- se comportan y desarrollan muy bien en la vida.

La Sociedad Española de Psiquiatría Infantil y Juvenil señala que cuando un superdotado no recibe los programas escolares diferentes, en la Adaptación Curricular precisa, se crea una situación de riesgo para su salud psíquica. El psiquiatra Juan Luis Miranda Romero, psiquiatra y Presidente del Consejo Superior de Experto en altas capacidades, menciona esta situación de riesgo en la salud psíquica de estos niños, explicando que “esta situación provoca y propicia además del Síndrome de Disincronía, el Síndrome de la Difusión de la Identidad, de forma que se establece el principio de causalidad con las distorsiones cognitivas que constituyen la causa y el mantenimiento de la enfermedad psíquica, incluyendo los trastornos de personalidad, pudiendo afirmar que esta situación impide, en todo caso, el ejercicio del derecho a recibir una educación orientada al pleno y libre desarrollo de la personalidad”.

La disincronía que aquí mencionamos, es un concepto que se refiere al desfase que se puede producir entre el desarrollo intelectual y el emocional. Una de las consecuencias de este fenómeno repercute en la identificación de los superdotados, así como a nivel de aprendizaje -según Amparo Acereda- pues “la experiencia clínica demuestra lo artificial de disociar el estado afectivo y las funciones cognitivas, ya que las perturbaciones en uno de estos campos acaban repercutiendo en el otro” (Dr. Marcelli y Dr. J. de Ajuriaguerra). Según Cándido Genovard, en la niñez y adolescencia el desequilibrio interno, con frecuencia, se potencia con el desequilibrio externo o social, y en especial con la Disincronía Escolar, producida por la imposición de una respuesta educativa única frente a la diversidad de alumnos, causando un desajuste emocional en los superdotados, fuente de conflictos incluso de patologías. Como afirma también Javier Tourón, “si la escuela fuera verdaderamente inclusiva o adaptativa, los niños superdotados no tendrían ningún problema escolar”.

Podemos hacernos a una idea de las consecuencias y dificultades que tiene para un niño esta disincronía interna. Ignorarla como se hace en muchos centros educativos o gabinetes de orientación psicopedagógica, supone no tener en cuenta este aspecto y por tanto no tratarlo de la forma adecuada. Una vez más, un buen diagnóstico está muy ligado a una buena respuesta educativa.

A continuación, una vez explicado el marco sobre el cual tenemos establecido unos criterios para la identificación de los superdotados/talentos, procederemos a revisar diferentes investigaciones que se han venido realizando sobre el ajuste socioemocional y la inteligencia emocional de los alumnos con altas capacidades.

El término de inteligencia emocional (IE) fue introducido por primera vez en la literatura por Salovey y Mayer (1990), quienes la definen como la parte de la inteligencia social que incluye las habilidades para: percibir, valorar y expresar emociones; acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; comprender emociones y el conocimiento emocional; regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. En general, existen dos grandes posturas teóricas en la investigación, que se derivan del concepto de inteligencia emocional que tienen los autores y de los instrumentos de medida empleados (Matthews, Zeidner y Roberts, 2002). La primera utiliza las medidas de autoinforme basándose en modelos de personalidad y ajuste no cognitivos (Bar-On, 1997; Goleman, 1998). La segunda postura se basa en modelos de inteligencia y desempeño (Caruso, Mayer y Salovey, 1999); (Mestre y Guil, 2006). Así Petrides y Furnham (2001) han sugerido la terminología inteligencia emocional de rasgo e inteligencia emocional de habilidad para distinguir ambos enfoques.

En primer lugar, es importante recalcar los escasos trabajos científicos que se han venido haciendo en el campo de la inteligencia emocional y la superdotación. Una de las



primeras investigaciones sobre este tema es el trabajo realizado por Mayer, Perkins, Caruso y Salovey (2001) sobre inteligencia emocional y superdotación. Ellos mismos encuentran ciertos paralelismos entre el concepto de “superdotado emocional” acuñado por Dabrowski, y el de “alta inteligencia emocional” acuñado por ellos mismos. Los resultados mostraban que los alumnos con mayores niveles de inteligencia emocional mostraban mayor habilidad para identificar las emociones propias y las de sus iguales, además utilizaban la información que tenían sobre las emociones para guiar sus actuaciones y resistían más y mejor a las situaciones estresantes. Sin embargo, pensamos que a pesar de ser uno de los primeros estudios sobre este tema, carece de rigor científico debido a la muestra tan pequeña (11 alumnos) y que carece de una comparación con otra muestra de niños no superdotados.

Otra segunda investigación relevante fue la de Chan (2003), quien realizó un trabajo sobre competencia social y superdotación con una muestra de 259 alumnos superdotados, cuyo objetivo fue valorar la utilización que hacen los superdotados de diferentes estrategias de competencia social. Los datos arrojados demostraron que los superdotados obtuvieron mayores puntuaciones en las habilidades referidas a la evaluación y regulación de las emociones, mientras que obtuvieron puntuaciones bajas en las habilidades referidas a la sensibilidad para expresar emociones; las puntuaciones también fueron bajas en las habilidades referidas al uso de las emociones para resolver los problemas. En cuanto a las estrategias para hacer frente a problemas por el hecho de ser superdotados, los datos mostraron recursos adecuados de adaptación y ayuda a sus colegas. Datos que coinciden con los de Swiatek (1995), quien aplicó el cuestionario de competencia social a 238 superdotados y talentos académicos; Pero, en general, encontró que muchos superdotados desarrollaron estrategias de afrontamiento social que les llevaron a ayudar a sus compañeros en los trabajos escolares, establecer semejanzas entre ellos y sus colegas, tales como

intereses, deportes u otras diversiones; utilizaban su humor para hacer reír y se implican activamente en actividades (Chan, 2003).

Otra tercera investigación es el de Zeidner et al. (2005), uno de los mejores trabajos científicos realizados en el campo de la superdotación y la inteligencia emocional. El estudio pretendió comparar las puntuaciones de la inteligencia emocional obtenidas por alumnos superdotados frente a no superdotados. Los procedimientos e instrumentos de evaluación fueron válidos y realizados de forma muy sistemática. Los resultados curiosamente muestran que los superdotados obtuvieron puntuaciones más elevadas en la prueba MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emocional Intelligence Test, 2002) que los no superdotados, pero las puntuaciones fueron más bajas en la prueba SSRI (SSRI, Schutte Scale Emocional Intelligence). Los hallazgos sugieren que las diferencias individuales dependen de las medidas y procedimientos que se utilicen. Esto significa que el MSCEIT está fundamentado en un modelo cognitivo de rendimiento, mientras que el SSRI, mide los rasgos de la inteligencia emocional. Sin embargo, no parece quedar clara la idea de cómo es exactamente su inteligencia emocional de este colectivo. Según estos resultados, podríamos concluir que en cuanto a los rasgos de inteligencia emocional, los superdotados están en desventaja, pero sin embargo a la hora de rendir y poner en práctica sus habilidades de inteligencia emocional (test de rendimiento o cognitivos de IE), están en ventaja en comparación con los no superdotados. Si nos preguntamos qué es más importante, podríamos concluir que la habilidad que uno pone en práctica, ya que en definitiva es donde se ve reflejada su inteligencia emocional. Desde el punto de vista de Dabrowski, su mundo emocional y sensibilidad emocional efectivamente tiene más altibajos o refleja una cierta inestabilidad o desintegración emocional; sin embargo esto no tiene la última palabra ya que esta sensibilidad tan extrema, les hace poder alcanzar niveles de desarrollo superior. En cualquier caso, los resultados sobre la inteligencia emocional van a depender mucho de los

procedimientos y pruebas de evaluación. En este sentido es de gran importancia utilizar y medir muy bien lo que queremos medir en los estudios.

Otra cuarta investigación fue la de Schewean, Saklofske, Widdifield-Konkin, Parker, y Kloosterman (2006). El objetivo de esta investigación era examinar las competencias socio-emocionales de los superdotados y su relación con el contexto escolar. Los resultados indicaron que los no superdotados lograron una mayor puntuación que los superdotados en la dimensión referida a las habilidades interpersonales. Sin embargo, los superdotados obtuvieron mayores puntuaciones en la dimensión de la inteligencia intrapersonal y en la adaptabilidad. Además, a juicio de los padres los superdotados manifestaban mayor IE total, mayor adaptabilidad y mayor manejo del estrés que los no superdotados. En suma, la autopercepción de los superdotados, así como la percepción de padres y profesores era superior que la autopercepción que mostraban los no superdotados en su inteligencia emocional total.

Otra quinta investigación fue la de Ferrando (2006), quien realizó un estudio cuyo objetivo era comparar la inteligencia emocional de un grupo de superdotados y talentos con sus compañeros no superdotados. Participaron para este estudio una muestra de 187 superdotados y talentos más otra muestra de 1393 chicos y chicas de la Comunidad de Murcia, evaluando la inteligencia emocional mediante la prueba EQ. Los resultados señalaron que los superdotados y talentos obtuvieron puntuaciones superiores a sus compañeros no superdotados en todas las dimensiones de la IE, siendo las diferencias estadísticamente significativas a favor de los superdotados y talentos en las dimensiones referidas a estado de ánimo, adaptabilidad y para el total de la inteligencia emocional. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Ferrando y Bailey (2006), quienes utilizando una muestra de alumnos superdotados y talentosos de población inglesa encontraron que éstos se auto percibían con mayor IE que sus compañeros no superdotados. Los resultados de

Ferrando (2006) difieren, en cambio, de los hallados por Zeidner et al. (2005), quienes informaron que cuando la IE era valorada mediante pruebas de auto informe, eran los no superdotados quienes obtenían puntuaciones superiores. Esto podría ser debido, por un lado, al uso de medidas diferentes; mientras en el presente estudio se ha utilizado el EQ-i:YV (una medida de auto informe que mide rasgos de personalidad y competencia social), ellos utilizaron el SSRI (una medida de auto informe fundamentada en el modelo de habilidad).

Aquí podemos observar una cuestión interesante. Depende muchísimo del instrumento de medida que utilicemos, porque incluso evaluando la inteligencia emocional desde el punto de vista de rasgo, no es lo mismo utilizar el EQ (autoinforme que mide rasgos de personalidad) que utilizar el SSRI (auto informe que también mide rasgos de la inteligencia emocional), ya que en el primero salen beneficiados los superdotados y en el segundo, salen en desventaja los superdotados. Y ambos miden los rasgos de la inteligencia emocional. ¿A qué se debe esta diferencia? Que los tests no obstante son diferentes, que las muestras también son diferentes y los estudios utilizan muestras con edades diferentes...y a un sinfín de variables que seguramente a posteriori no podamos controlar. Una vez más los resultados sobre la inteligencia emocional van a depender mucho de los procedimientos y pruebas de evaluación. Siendo esto así, no podemos sacar una conclusión clara y objetiva sobre los resultados de la inteligencia emocional de los superdotados y talentos, según estos estudios.

Otro estudio realizado por María Dolores Prieto et cols. (2008) trata sobre la inteligencia emocional de alumnos españoles e ingleses. Se utilizó una muestra de superdotados y otra de no superdotados. Los resultados en general muestran que los alumnos con superdotados y talento autoinformaron de un buen ajuste emocional, buena capacidad de adaptabilidad y habilidades interpersonales, así como adecuadas estrategias para manejar el estrés. los superdotados son quienes se autoperciben con una mayor adaptabilidad, flexibilidad y destreza para ajustar sus emociones, pensamientos y

comportamiento a las situaciones cambiantes; además, se autoperciben con una mayor habilidad para identificar, definir e implementar soluciones efectivas a los problemas que se les presentan en su vida. Estos resultados estarían de acuerdo, por una parte, por los hallados por Ferrando y Bayley (2006) y Prieto, Ferrándiz, Ferrando, Sánchez y Bermejo (en prensa); por otra, por los datos y contribuciones que señalan como características del superdotado las siguientes: tener una mente abierta y flexible, ser tolerantes con la ambigüedad, mostrar deseo de asumir riesgos y una mayor capacidad para proponer nuevas y válidas soluciones a los problemas (Sternberg y Lubart, 1995). Por tanto estos estudios coinciden con los hallados por autores que sugieren que los alumnos con superdotación y talento no presentan problemas socioemocionales (Bellamy, Gore, y Sturgis, 2005; Ferrando, Ferrándiz, Prieto, Sánchez, Hernández, Serna y López, 2007; Schewean, Saklofske, Widdifield-Konkin, Parker y Kloosterman, 2006).

En cuanto a la socialización de los superdotados, los autores inician su trabajo revisando las investigaciones previas existentes sobre rasgos de personalidad y ajuste social entre los superdotados con un cociente intelectual extremadamente superior y los alumnos brillantes. Según los resultados obtenidos y recogidos en los trabajos realizados por autores como Cattell, Barton y Diezman (1972), Grossberg y Cornell (1988), Janos y Robinson (1985), Karnes y Wherry (1981), Olszewsky, Kubilius, Kulieke y Krasney (1988), Solano (1983) y Wernwe y Bachtold (1969), los superdotados manifiestan un ajuste emocional tan bueno como los alumnos brillantes. Aun así, desde otros estudios se ha sugerido que los superdotados con un cociente intelectual muy alto son menos populares y tienen más dificultades en cuanto a las interacciones entre iguales, que sus compañeros (Austin y Draper, 1981; Feldman et al.; 1986; Freeman, 1979; Gallagher, 1958; Ross y Parker, 1980).

Ante esta disyuntiva, Dauber y Benbow (1990) pretenden estudiar el desarrollo social de este colectivo y ver cómo son sus interacciones sociales. Su revisión, sin embargo también arroja resultados claramente contradictorios entre sí. En definitiva, Dauber y Benbow sugieren que no existen perfiles claros que diferencien a los superdotados adolescentes como parte de su grupo de iguales. Pues no se han estudiado las diferencias entre la personalidad de los adolescentes así como su interacción dentro del grupo de iguales; por tanto, no se puede hablar de un perfil significativo. De este modo, Dauber y Benbow (1990) vuelven a realizar otro análisis sobre los trabajos hechos desde 1980 hasta 1983. También recogen el trabajo realizado por Stanley (1984), donde los resultados corroboran que los estudiantes altamente superdotados los que tienen más riesgo de desarrollar problemas de ajuste social (Austin y Draper, 1981; Hollingworth, 1942). Además, los estudiantes con talento matemático, podrían presentar menos dificultad de interaccionar con los iguales que los alumnos con talento verbal. Una posible explicación es que las altas habilidades para las matemáticas podrían ser menos obvias en situaciones sociales. Los sujetos con talento verbal, en cambio, llaman la atención por su sofisticado vocabulario. Los niños superdotados pequeños o precoces tienen dificultades para hacer amistades si usan un vocabulario y una estructuración verbal avanzada (Roedell, Jackson y Robinson, 1980).

El libro titulado *Social/Emocional, Issues, Underachievement, and Counseling of Gifted and Talented Students* (Moon, 2004) recoge una amplia revisión de las investigaciones sobre el desarrollo social y emocional de los niños superdotados (Neihart, Reis, Robinson y Moon, 2002). Este monográfico recoge nueve artículos empíricos (publicados en *Gifted Child Quarterly*) sobre las características sociales y emocionales de los niños superdotados. De los estudios cuantitativos que recoge el libro, podemos decir que estos cuatro estudios indican que los estudiantes superdotados muestran, en general, un

ajuste igual o superior a sus compañeros con habilidades medias (Neihart, 2002a, 2002b). En cuanto a los estudios cualitativos de dicho libro, los investigadores no han encontrado diferencias a favor de los grupos de estudiantes superdotados, cuando se comparan estos con los normales. Y por ello mismo aunque no estén en ventaja con respecto a los no superdotados, podemos concluir que tampoco están en desventaja y por lo tanto ser superdotado/talento no conlleva en sí tener más tendencia a tener problemas o dificultades socioemocionales. Como bien afirman María Dolores Prieto y cols. (2011), la mayoría de los trabajos del monográfico parten de unos modelos del déficit de funcionamiento psicológico, en el que se ha limitado a investigar la vulnerabilidad y los problemas psicológicos. En este sentido, la investigación se podría hacer desde unos marcos de la psicología positiva que investigue las características emocionales y los puntos fuertes de éstas que manifiestan los superdotados (Neihart, 2002c) y sus talentos personales (Moon, 2002).

Otro estudio llevado a cabo por Sánchez, C., Prieto M.D. y cols. (2011) con respecto a la inteligencia emocional y procesos de socialización de alumnos con altas capacidades, revela que tanto los talentos como los superdotados manifiestan niveles altos de inteligencia emocional; no se aprecian diferencias significativas de género, tampoco se detectan diferencias en la inteligencia emocional considerando perfil excepcionalidad de los alumnos (superdotación y talento) y el ciclo educativo; En general, tanto padres como profesores perciben una óptima socialización de los alumnos con altas habilidades.

Un estudio que revela la ventaja del alumno superdotado/talento con respecto a los no superdotados en cuanto al perfeccionismo y regulación metacognitiva, es el llevado a cabo por Silvia Sastre (2012). En este trabajo muestra una tendencia a encontrar una correlación positiva entre los estudiantes con altas capacidades y el perfeccionismo positivo, mostrando mejores habilidades de afrontamiento, expectativa personal y resolución de

problemas de forma ordenada y racional. También las investigaciones de Chan (2010) muestran una correlación positiva entre el perfeccionismo sano en niños con alta capacidad y los niveles de alta exigencia personal y orden o consistencia en su ejecución, así como en el logro de objetivos.

## **5. OBJETIVOS, MATERIALES Y MÉTODOS**

El objetivo principal de este trabajo es realizar una actualización sobre el tema del desarrollo socioemocional en alumnos con altas capacidades. Ha habido una larga trayectoria en la literatura sobre dicho tema y sin embargo tanto la legislación como la realidad científica está cambiando, así pues consideramos de extremada necesidad encontrar unanimidad científica y actualización sobre este tema de tanta relevancia.

El método que he aplicado, no se puede encuadrar dentro del marco del método experimental, ya que el trabajo realizado es de tipo académico y no utiliza la sistematización del método científico (observación, hipótesis, contraste de hipótesis...). Sin embargo, se trata de un amplio estudio de revisión bibliográfica, en el que se hace una fundamentación y análisis crítico sobre dicho tema. He procedido a comparar las investigaciones anteriores, teniendo como referencia el marco actual científico: El Nuevo Paradigma de la Superdotación y a la luz de éste, he podido ir contrastando la literatura anterior y la actual.

Como material, he utilizado artículos, libros, conferencias recientes y páginas webs con diferentes recursos para un mayor enriquecimiento de la información. También he utilizado testimonios, experiencia personal con alumnos de altas capacidades así como opiniones de expertos según su experiencia con niños y adultos superdotados y con talento.

## **6. RESULTADOS Y CONCLUSIONES. VALORACIÓN PERSONAL**



Al aplicar el nuevo enfoque y modelo que utiliza el Nuevo Paradigma de la Superdotación, nos vemos obligados a cuestionar toda la literatura anterior con respecto al tema del desarrollo socioemocional de los superdotados/talentos. Existe unanimidad sobre el hecho diferencial de la Superdotación y sobre el hecho de que implica una emocionalidad diferente. A la luz de este hecho, toda la perspectiva cambia acerca de sus posibles desajustes socioemocionales.

En general, los niños con altas capacidades no son ni más ni menos propensos que otros niños a tener dificultades sociales y emocionales, cuestión que corrobora un estudio de la Asociación nacional para los Niños Superdotados (2002).

La teoría de Dabrowski, nos sirve de una gran utilidad para tener en cuenta que al examinar a los niños con altas capacidades se debe actuar con precaución antes de concluir que estos niños tienen déficits de atención, tendencias neuróticas, y otros comportamientos problemáticos. En este sentido, esta teoría provee un excelente marco de trabajo para la orientación de niños y jóvenes con alta capacidad intelectual. La intensidad psicológica en niños muy capaces intelectualmente descrita por Dabrowski (1977), es intrínseca a su dotación intelectual y no necesariamente tiene que ser un indicador de desajuste psicológico. La desintegración positiva implica que la persona tenga cierta ansiedad o conflicto interno como señala Dabrowski. Pero si la desintegración positiva es necesaria para evolucionar y alcanzar un nivel de desarrollo superior, podemos concluir que el desajuste interno o conflicto que siente el superdotado es incluso positivo y bueno para su desarrollo.

Podemos concluir que los superdotados/talentos tienen un mayor potencial de desarrollo con respecto a los no superdotados/talentos. El potencial de desarrollo, según Dabrowski está compuesto por los tres factores que son: herencia (con sus sobre-excitabilidades correspondientes), ambiente y factor autónomo. Al tener mayor potencial,

tendrían más posibilidades que el resto tanto para hacer el bien, como para hacer el mal; En este sentido un buen ambiente y su capacidad para implicarse (factor autónomo) serían cruciales para su desarrollo.

Siguiendo a Dabrowski, podemos concluir que la Psicología Positiva aporta una gran contribución al mundo de las altas capacidades, al centrarse en las fortalezas y virtudes. De este modo, los conflictos internos intensos que vive el niño, puede ser visto como una parte integral del proceso de desarrollo más que como una patología.

No podemos separar los procesos cognitivos de los emocionales ni olvidar éstos últimos. Si existe acuerdo en que uno aprende a través de las emociones, hemos de tener en cuenta este hecho a la hora de diseñar su intervención educativa. Si dejamos de lado o ignoramos los factores afectivos/emocionales como se ha venido haciendo, probablemente el niño aprenda peor y desencadene una serie de problemas emocionales como han reflejado algunas investigaciones.

Es un hecho que los niños de altas capacidades que están sin diagnosticar y/o sin atender debidamente, son más propensos a tener más dificultades sociales y emocionales. Por tanto, cuando están correctamente diagnosticados mejora su adaptación personal a todos los niveles. Sin embargo a lo largo de la investigación educativa, no se ha tenido en cuenta el correcto diagnóstico clínico completo; en este sentido son considerables los errores diagnósticos de este colectivo (erróneos TDAH, trastornos de ansiedad...) entonces suponemos que los estudios q indicaban desajuste socio-emocional en estos niños, no serían tan válidos como parecen, ya que como hemos dicho, las pautas diagnósticas de las personas superdotadas, son muy diferentes a las generales de los manuales internacionales generales. Entonces suponemos y concluimos que hay que subestimar los problemas psicológicos o desajustes socioemocionales que indicaban ciertas investigaciones, así pues la población

superdotada por tanto no tendría tanto esa tendencia a tener ciertas patologías como han señalado ciertas investigaciones.

Hemos observado que a medida que las investigaciones son más recientes, hay una tendencia a obtener resultados más positivos en el desarrollo socioemocional de los alumnos con altas capacidades. Si atendemos a las investigaciones de esta última década, observamos que se demuestra que este colectivo no tiene mayores probabilidades de tener un desajuste socioemocional, e incluso más bien suelen estar en ventaja con respecto a los no superdotados/talentos. Esta observación podemos atribuirlo a que a medida que avanza la investigación y mejoran las respuestas educativas, estos niños tienen una mayor atención y por tanto mayores probabilidades de adaptarse mejor al medio. Ha habido grandes avances en la educación de los niños con altas capacidades, pero aún los grandes resultados están por llegar a medida que van teniendo una mejor respuesta educativa. Es un tema novedoso y sobre el que se ha hecho muy poco en las escuelas, con lo que la nueva trayectoria de intervención estará arrojando sus frutos muy recientemente y ello ha de verse reflejado en los estudios de investigación. En este sentido, es vital seguir haciendo estudios empíricos que den cuenta de la realidad actual ya que en estos últimos años es cuando la atención a estos niños está dando más frutos.

Si la neurociencia ha demostrado que el desarrollo y la configuración del cerebro del niño de alta capacidad es diferente (incluyendo su emocionalidad), su educación por tanto también debe ser diferente. Como contempla la Guía de las Altas Capacidades, si el derecho a la Diversidad implica diversidad a las mentes diferentes, por tanto también se deben aplicar a dichas mentes, aprendizajes diferentes.

## **DIFICULTADES ENCONTRADAS y PROSPECTIVAS DE FUTURO.**

A la luz del Nuevo Paradigma de la Superdotación, hemos de tener en cuenta que para analizar la investigación anterior, tenemos que partir de una correcta identificación de los superdotados/talentos y aquí he encontrado dificultad en detectar qué estudios serían válidos y cuáles no. No hemos encontrado datos acerca de cómo han obtenido la muestra o bien desconocemos qué tipo de procedimientos o pruebas de evaluación han utilizado.

En este sentido las perspectivas de futuro nos darían pie a ser muy meticulosos y rigurosos en utilizar una adecuada muestra para la futura investigación educativa. Si de entrada, los posibles sujetos con altas capacidades son falsos positivos, no estaríamos llegando a conclusiones acertadas.

También hemos encontrado que en numerosos estudios existen resultados contradictorios o que los resultados de un estudio luego no son replicables a otro estudio. Y creemos que se debe al tipo de procedimiento y pruebas de evaluación empleadas.

Por ejemplo, aunque se quiera medir la inteligencia emocional como rasgo, unos estudios utilizan un tipo de test mientras que otros estudios—queriendo medir lo mismo—utilizan otros tipo de test, y ambos estudios conllevan resultados diferentes. Nos podríamos preguntar por la validez y fiabilidad de dichas pruebas. Quizás de cara al futuro, sería importante tener en cuenta qué tipo de medidas utilizamos y asegurarnos que se correspondan con lo que se quiere evaluar. Es cierto que el constructo de “dificultades socioemocionales” es muy general y abarca muchos aspectos: sociabilidad, desarrollo emocional, inteligencia emocional, empatía, trastornos psicológicos (ansiedad, depresión...), con lo que es de hecho muy arduo investigar sobre dicho tema ya que cada estudio tiene sus particularidades y comparar muestras es muy difícil. No hemos de olvidar que este tema resulta amplio y polémico; el constructo abarca muchos aspectos del desarrollo humano y encontrar unanimidad en los resultados es no imposible, pero sí una labor ardua.

En cualquier caso, es de tener en cuenta los grandes avances que se han venido haciendo en el campo de las altas capacidades y cómo a pesar de las dificultades administrativas, se está llegando a modificar poco a poco la realidad educativa de estos niños.

## **BIBLIOGRAFÍA**

ACEREDA, AMPARO. “Niños Superdotados, una visión científica de la problemática general de estos niños”. Ediciones Pirámide

AMMIRATO, S. P. (1987). Comparison study of instruments used to measure developmental potential according to Dabrowski's Theory of Emotional Development. Tesis inédita. Facultad de Servicios Humanos, Universidad de Denver (Denver, Colorado).

BENITO, Y. (1998) “Factores emocionales y problemática de adaptación en alumnos superdotados considerando el nivel de superdotación y la edad” en Primer Congreso Internacional de la alta inteligencia. República de Argentina. Agosto 1998.

CALERO GARCÍA, M.D. Y GARCIA MARTÍN, M.B. (2005). “Habilidades interpersonales y afrontamiento al fracaso: un método de entrenamiento para niños superdotados”. Revista electrónica Mente y Conducta en situación educativa nº 2 (2005), pág. 1-10.

CONSEJO SUPERIOR DE EXPERTOS EN ALTAS CAPACIDADES: <http://cse.altas-capacidades.net/>

GUÍA CIENTÍFICA DE LAS ALTAS CAPACIDADES (2014). “Consejo General de los Colegios Oficiales de Médicos de España, Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades y Fundación para la Formación Médica de la Organización Médica Colegial”, con la colaboración de la Confederación Española de Asociaciones de Altas Capacidades y el Instituto Internacional de Altas Capacidades. (Declarada de Interés Científico y Profesional).

INSTITUTO INTERNACIONAL DE ALTAS CAPACIDADES: <http://www.altas-capacidades.net>

JIMENEZ FERNÁNDEZ, C. (2010). Diagnóstico y educación de los más capaces. Ed. Pearson. Madrid.

L,ECUYER, CATHERINE (2012). Educar en el Asombro. Plataforma Ed. Barcelona.

MARCELLI D. Y J. DE AJURIAGUERRA. Manual de Psicopatología del Niño. Edición 2004.

MIRANDA ROMERO, J. (2013). Ponencia: “El Diagnóstico Clínico Integrado como paso necesario y previo a la intervención”. Universidad de Valencia. 25 de enero de 2013.

MIRANDÉS, JOSEP (2001). Conferencia: “La Teoría de Joseph Renzulli en el Fundamento de El Nuevo Paradigma de la Superdotación y de las Altas Capacidades” Universidad de Barcelona, 23 de abril de 2001.

MIRANDÉS, JOSEP. (2004). Ponencia Internacional “Los estilos de aprendizaje de los alumnos superdotados” en el Primer Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje (UNED). 2004en: Consejo Superior de Expertos en altas capacidades: <http://cse.altas-capacidades.net/>

MOON, S. Y REISS (2004). Social/Emotional Issues, Underachievement, and Counseling of Gifted and Talented Students. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

PARDO DE SANTAYANA, R. (2004). “La teoría de la desintegración positiva de Dabrowski”. Revista Complutense de Educación, vol. 15, núm.2 (431-450).

MORA, F. (2013) Neuroeducación. Alianza Editorial. Madrid.

PALAZUELO MARTÍNEZ, M. y cols. (2010). “La expresión emocional en alumnos de altas capacidades”. Revista Faísca, Vol. 15, Nº 17. Pág. 50-66.

PEREZ, L. (1998). “El Desarrollo de los más capaces”. Ministerio de Educación y Cultura. Salamanca.

PRIETO, M.D. y cols. (2008). “Emotional intelligence in high-ability students: a comparative study between Spain and England”. Electronic Journal of Research in Educational Psychology. Núm. 15, Vol. 6 (2), p p: 297-320.

SÁNCHEZ, C., PRIETO, M.D. y cols. (2011). “Inteligencia Emocional y procesos de socialización en alumnos de altas habilidades”. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP). Número 38. Octubre 2011.

SÁNCHEZ LÓPEZ, C. (2008) “Inteligencia emocional y superdotación” Capítulo de la Tesis: “Configuración cognitivo-emocional en alumnos de altas habilidades”. Universidad de Murcia.

SASTRE-RIBA, S. (2012). “Alta capacidad intelectual: perfeccionismo y regulación metacognitiva”. Revista Neurología. Vol. 54 (21-29).

SILVERMAN, L.K. (1998). Different worlds at the extremes. Colorado. Gifted Development Center.

TIERNO B. y DE MIRANDÉS GRABOLOSÁ, J. (2008). La Educación Inteligente. Editorial Temas de Hoy.

WEBB, J.T. Y COLS. (2004). “¿Tienen más riesgo de problemas los niños y adultos superdotados?”. En: “Misdiagnosis And Dual Diagnoses of Gifted Children and Adults” Great Potential Press, Inc. Scottsdale, Arizona.