



TESINA

Análisis descriptivo del Desarrollo Emocional en niños con altas capacidades de la organización CREAIDEA.

Facultad: Psicología y Ciencias Sociales.

Carrera: Licenciatura en Psicopedagogía

(Plan especial para Psicopedagogos y Profesores en Psicopedagogía)

Alumna: Mariana García. Psicopedagoga.

N° de Legajo: 17020

Año de ingreso a la carrera: 2013

Docentes Tutores: Lic. Karina Sambataro (área temática)

Lic. Joaquín Ungaretti (área metodológica)

Fecha: 14/07/2016

INDICE GENERAL:

Capítulo I

Introducción-----

Objeto de estudio-----

Planteamiento del problema-----

Objetivos-----

Justificación de la investigación-----

Revisión crítica de los antecedentes-----

Marco teórico-----

Metodología-----

Desarrollo del trabajo-----

Procedimientos-----

Resultados-----

Conclusión-----

Bibliografía-----

Anexos-----

Resumen:

El trabajo realizado se presenta como Tesina para obtener el título de grado, Licenciada en Psicopedagogía, en él se aborda la problemática de cómo orientar el desarrollo emocional en niños con alto coeficiente intelectual. Se estableció la relación entre la emoción y la cognición, procesos indisolubles, enfoque en el que existe hoy día unanimidad. Se realizó un análisis descriptivo del desarrollo emocional en niños con altas capacidades, con el fin de brindar orientaciones y se dio luz sobre la influencia emocional de una buena contención y asistencia temprana en dicho grupo de niños.

El modelo metodológico utilizado es de índole cualitativo, es una investigación No-experimental y se basa en una modalidad descriptiva y correlacional. El tipo de diseño es seccional. Se trabajó con una muestra de 10 niños, de 6 a 12 años que concurren a la Asociación Creaidea y con la Psicóloga del grupo.

Los instrumentos a utilizar son la observación y la entrevista.

Introducción:

Objetivo principal: La génesis de la investigación tratará de establecer posibles relaciones entre el desarrollo emocional y el alto coeficiente intelectual.

Cuando hablamos de niños con alto coeficiente intelectual solemos entender que nos referimos, únicamente, a aspectos intelectuales y cognitivos. Sin embargo, las emociones y la sensibilidad de estos niños también pueden dejarnos asombrados y, todavía más que la inteligencia, que puede ser un factor de fracaso escolar, necesitan una atención y una comprensión que les permita aprender a manejarlas sin negarlas ya que tienen una vida emocional de enorme intensidad que debemos entender y respetar. Si crecen en un ambiente adecuado, respetuoso con su persona y altamente creativo, sus emociones estallarán en el gozo de vivir y aprender. Pero si el ambiente es represivo, controlador o los forzamos a una forma de aprendizaje repetitiva, estaremos causándoles daños emocionales. Nos puede asombrar el apego que sienten hacia las personas, la manera en la que se vinculan, pero también la resistencia a olvidar una ofensa o un desprecio. También es notable la forma en la que pueden sufrir cuando ven a otra persona o a un animal sufrir, identificándose con su sufrimiento. Además, puede ser tímido, sentirse inseguro y desarrollar una fuerte autocrítica. Lo más doloroso para ellos será, sin duda, la incomprensión del entorno: presiones paternas para que sean más duros, burlas de compañeritos que no entiendan su sensibilidad o su diferencia intelectual.

Por tanto, es importante saber que las emociones y la sensibilidad del niño con altas capacidades también tienen sus características propias que debemos entenderlas y respetarlas. Sería adecuado que reciban la atención educativa y la orientación emocional que merecen, que se sientan a gusto en un contexto social y educativo común y no padecer prejuicios. Son seres excepcionales, pero que también necesitan ser comprendidos y apoyados.

Lo más importante que podemos hacer para ayudar a estos niños es aceptar sus emociones: necesitan sentirse comprendidos y apoyados. Hay que explicarles que sus sentimientos intensos son normales en los niños que son como ellos.

Ayudarles a usar su intelecto para desarrollar su auto-conocimiento y su auto-aceptación.

La situación problemática a resolver es: ¿Cómo orientar el desarrollo emocional en niños con alto coeficiente intelectual?

Este planteamiento surge cuando a comienzos del año 2014 en el Equipo de Orientación Escolar se planteó el caso de un alumno que presenta problemas de comportamiento, desafía a los profesores, hiperactividad en el aula, ansiedad, sensibilidad y malestar frecuente con sus compañeros. Luego de trabajar con el alumno en forma individual, observarlo en su dinámica escolar, descubriendo su modo de aprender, se realizó una entrevista con los padres; no para poner de manifiesto la problemática disruptiva sino para dar luz sobre el gran potencial cognitivo de su hijo. Los padres estaban muy preocupados por las grandes angustias que manifestaba el niño en relación a no ser aceptado por su grupo de pares y tampoco tener el reconocimiento de los docentes, por no compartir los gustos, intereses, charlas, chistes, que su grupo coetáneo, por la gran ansiedad que manifestaba al llegar a la institución educativa, por las tristezas que le causaban las injusticias sociales y si bien se habían percatado de las altas capacidades de su hijo nunca quisieron exaltarlas, ni consultar con un profesional al respecto. Se les sugirió a los papás que consultaran con el profesional pertinente para que evaluara las capacidades del niño, mientras seguiríamos trabajando en el colegio el aspecto social. Al poco tiempo se recibe el diagnóstico psicopedagógico en donde se especifica el alto Coeficiente Intelectual del niño.

A partir de entonces se comenzó a trabajar con el alumno y sus compañeros en el desarrollo de habilidades sociales, los modelos de relación vincular, los prejuicios y la

discriminación; y los docentes comenzaron a adaptarles los contenidos donde fueron ampliados según gustos e intereses del alumno.

Este caso puntal dio origen a la presente investigación sobre la relación entre el coeficiente intelectual alto y el desarrollo emocional; evidenciando que si bien sus capacidades intelectuales son altas su desarrollo emocional es inmaduro, intenso y no se puede desplegar de forma armónica.

Justificación de la Investigación:

Esta propuesta se basará en investigar y analizar el desarrollo emocional en niños con alto coeficiente intelectual de la organización Creaidea, de Buenos Aires. Y luego brindar orientaciones que favorezcan al desarrollo emocional en niños con alto coeficiente intelectual.

Se realizarán observaciones (natural- participante) en la asociación civil sin fines de lucro, fundada en 2002 por miembros de Mensa Argentina: Creaidea, a la cual concurren niños con altas capacidades. La muestra se llevará a cabo con un grupo de 10 niños que presentan alto coeficiente intelectual y han sido evaluados por profesionales idóneos.

Se utilizará el tipo de estudio cualitativo, porque se desarrollará un análisis empleando métodos de recolección de datos no cuantitativos, con el propósito de explorar el desarrollo emocional en niños con altas capacidades, describiendo ésta realidad tal como la experimentan sus correspondientes protagonistas; para luego brindar orientaciones pertinentes.

Los indicadores que se plantearon fueron : baja autoestima, problemas para relacionarse, problemas en el lenguaje, deterioro de habilidades sociales, sensibilidad ante hechos de injusticias, ansiedad y angustia que manifiestan los niños con alto coeficiente intelectual que darían cuenta de un desarrollo emocional inmaduro pero intenso.

Se estima que la investigación aporte información relevante sobre las relaciones que se establecen entre el desarrollo emocional y el alto coeficiente intelectual en niños de nuestro país y dar sugerencias que permitan enmarcar al desarrollo emocional dentro de las nuevas teorías para así beneficiar a los niños a que logren alcanzar un desarrollo armónico. Por otro lado creo relevante realizar ésta investigación ya que no hay investigaciones de ésta índole que se hayan realizado en la Argentina y tengan presente las características de

nuestra sociedad, educación y familia, pilares fundamentales en el desarrollo que se plantea estudiar.

Revisión crítica de los antecedentes:

Investigaciones anteriores Alencar (2006 b), Keiley (2002) y Gross (2002), han arribado a que cuando se examinan los estudios respecto a la adaptación socio-emocional del alumno con altas habilidades, se observan discrepancias y controversia respecto al grado en que niños y jóvenes intelectualmente superdotados tendrían mayor predisposición para presentar problemas sociales y emocionales. Un análisis realizado por Webb (1993) indicó que mientras hay autores que defienden la idea de que los alumnos superdotados presentan una predisposición a dificultades socio-emocionales, otros señalan hacia la dirección contraria, resaltando la inexistencia de evidencias de mayor grado de dificultades socio-emocionales.

Gross (2002), que viene desarrollando investigaciones con alumnos con resultados significativamente superiores en pruebas de inteligencia, observa que la mayor parte de los estudios referentes a la adaptación socio-emocional ha utilizado muestras de alumnos que no se caracterizan por una inteligencia excepcionalmente elevada. Esto ha contribuido a fortalecer la idea de que los superdotados, como grupo, no presentan mayores dificultades sociales y emocionales, caracterizándose en cambio por sentimientos positivos respecto a sí mismos y comportamientos sociales que los ayudan en sus relaciones con los compañeros de clase. Sus estudios indicaron que los alumnos excepcionalmente inteligentes son los que enfrentan mayor número de situaciones que podrán tener un impacto negativo en su desarrollo socio-emocional.

En un estudio longitudinal realizado por Gross (1994) donde se observó el desarrollo intelectual, académico, social y emocional, de una muestra de 40 alumnos australianos con un CI igual o superior a 160 que respondieron a pruebas de inteligencia general, logro

académico en distintas asignaturas, auto-estima, raciocinio moral y, además, se entrevistó a sus padres, se constató que los que permanecían en clases inclusivas o estaban avanzados en apenas una serie con relación a su grupo de la misma edad cronológica, presentaban dificultades sociales, con pocos o ningún amigo, aún cuando deliberadamente buscaran aceptación por parte de sus compañeros. Esta situación repercutía en un sentimiento de profunda infelicidad. Gross (1994) observó que varios de estos alumnos deliberadamente presentaban un desempeño académico muy por debajo de sus habilidades intelectuales en un esfuerzo por ser aceptados por sus compañeros.

Otras investigaciones, como el estudio clásico de Hollingworth (1942), con muestras de alumnos con CI extremadamente elevados (igual o superior a 180), han señalado problemas de adaptación y dificultades emocionales, los cuales son menos frecuentes entre superdotados cuyo CI se ubica entre 130 y 170. Hollingworth, quien hacia la primera mitad del siglo pasado realizó un estudio con alumnos que presentaban un CI muy elevado (por lo menos de 180) constató varios problemas en la muestra como ausencia de adecuados hábitos de trabajo en el ambiente escolar, resultando en que muchos permanecieran ajenos a lo que ocurría en la sala de clase, exhibiendo dificultades en las relaciones sociales, lo que los llevaba a aislarse, además de una mayor vulnerabilidad emocional. Tales problemas no fueron identificados por la autora en alumnos con un CI entre 125 a 155, los cuales se mostraban seguros y socialmente ajustados, caracterizándose por una inteligencia a la que denominó “socialmente óptima”.

Hollingworth (1942) observó, además, que ocurrían cambios radicales en el comportamiento de alumnos excepcionalmente inteligentes cuando tenían la oportunidad de interactuar con compañeros similares en inteligencia. Por ejemplo, alumnos retraídos, socialmente distantes, poco participativos en las actividades escolares, una vez en contacto con grupos de edad mental similar pasaban a actuar de una forma adecuada, contribuyendo

significativamente en las actividades del grupo y comportándose como individuos socializados y felices.

También Gross (1993, 1994, 2002) constató en estudios realizados en Australia que la gran mayoría de alumnos excepcionalmente inteligentes que no habían tenido oportunidad de participar en programas de aceleración, presentaban niveles más bajos de motivación y auto-estima y más frecuentemente eran rechazados por sus compañeros de escuela. Especialmente aquellos con un CI igual o superior a 180 y que permanecían en clases regulares presentaban un nivel de desajuste emocional severo.

Es importante mencionar a Kazimierz Dabrowski, médico psiquiatra, psicólogo y físico polaco (1902-1980) quién está ligado al término sobreexcitabilidad, postulado por él, como una de las características más importantes de las personas con Altas Capacidades.

Las sobreexcitabilidades, son ciertos patrones de conducta del individuo, fácilmente observables, que nos ofrecen pistas acerca de sus posibilidades innatas de desarrollo como persona, es decir, actitudes, tipos de reacción ante estímulos, comportamientos y maneras de expresar su sentir diferente, cualitativa y cuantitativamente que, una y otra vez, apreciamos en los superdotados. Aspectos que provocan frecuentemente conflictos y un sufrimiento interior necesarios, según Dabrowski, para lograr un desarrollo avanzado, superior.

No todas las personas parecían encaminarse hacia un avanzado nivel de desarrollo, según observó Dabrowski, sin embargo, esto sí ocurría con la mayoría de los superdotados (aunque no en todos, sí en una proporción mucho mayor que en la población general) al darse la combinación alta inteligencia-sobreexcitabilidades.

Para apreciar estas sobreexcitabilidades, Dabrowski llegó a definir un total de cinco áreas, intensidades innatas a la hora de responder a los estímulos, en un grado muy alto y basadas en la sensibilidad, conciencia e intensidad excepcionales en estas personas.

Las cinco áreas son: psicomotora, sensorial, intelectual, imaginativa y emocional.

También, conllevan una manera muy diferente de percibir el mundo y de reaccionar a él. Cuantas más sobreexcitabilidades aparezcan en una persona, mayor será su potencial de crecimiento hacia un desarrollo evolutivo superior, pero también mucho mayores las alegrías y sufrimientos.

Paso a describir cada una de ellas, para facilitar su identificación:

PSICOMOTORA

Se trata de una gran capacidad energética: personas muy activas (hiperactivas, pero no con el trastorno denominado TDAH), que hablan muy rápido, son capaces de una actividad física intensa, que necesitan poder expresar para sacar toda esa energía interna; que muestran hábitos nerviosos, un gran entusiasmo por casi todo y, también puede llegar a parecer que sufren hipomanía, sin que, en realidad, estemos hablando de este trastorno psiquiátrico, sino, tan sólo, de una gran necesidad de estar trabajando o produciendo durante gran parte del día.

SENSORIAL

Personas con unos órganos olfativos, visuales, táctiles, gustativos y auditivos, especialmente desarrollados y sensibles a los diferentes estímulos.

En este caso, las experiencias que obtienen de sus sentidos, no sólo son más intensas, sino más expansivas y afinadas, precisas.

Aparece también un gran gusto estético y la necesidad de deleitarse con sabores, olores, texturas, sonidos... que, desde un punto de vista no tan positivo, puede llevarles a sentirse sobreestimulados o perturbados en forma extrema por una simple etiqueta adherida a la ropa, los sonidos de la calle o el centro comercial o, simplemente, el para otros imperceptible sonido de fondo de un aparato de radio.

INTELECTUAL

Aparece, fundamentalmente, como una gran necesidad de buscar la verdad de las cosas, a través del conocimiento. De adquirir contenidos, conceptos, producir asociaciones entre ellos o diferentes experiencias, analizar las cosas en profundidad.

Se trata de una curiosidad innata por todo lo que les rodea, que no desaparece con la edad, suelen ser personas muy curiosas, ávidos lectores y con una agilidad y flexibilidad mentales, sorprendentes.

Son capaces de memorizar, asociar y establecer planes de acción, con inusitada facilidad. Suelen ser muy críticos consigo mismos y con los demás, así como exigentes a la hora de encontrar la verdad o la justicia, produciéndose con frecuencia numerosos enfrentamientos con otras personas que no llegan a ver tan lejos como ellos o, simplemente, deciden no profundizar en algunos aspectos que, para aquellos con esta sobreexcitabilidad, pueden llegar a constituir incluso lo que da sentido al mundo, a su mundo.

IMAGINATIVA

Partiendo normalmente de un estilo de pensamiento global, con una gran memoria visual, asocian imágenes, disfrutan creando metáforas, relatos fantásticos, dibujos altamente creativos y, es importante señalarlo también, mentiras y explicaciones tremendamente elaboradas en las que, basándose en hechos reales, construyen mundos alternativos para evadirse de la aburrida realidad o, simplemente, para jugar, salir bien parados o conseguir ciertos objetivos.

Normalmente, esta sobreexcitabilidad imaginativa suele incluir en sus producciones grandes dosis de características sensoriales: imaginaciones, fantasías en las que aparecen elementos gustativos, olfativos, etc, como “hacía calor”, “el sol brillaba hasta producir dolor en mis ojos”...

EMOCIONAL

Aquí es donde con más claridad puede observarse la intensidad emocional de la persona de Altas Capacidades: sentimientos muy intensos, exacerbados, extremos, complejos, así como una gran facilidad para la simpatía o identificación con los sentimientos de otros; una buena empatía, cuando se aprende a regular la identificación. También se incluiría aquí una fuerte preocupación por temas de índole existencial, ligados a profundos sentimientos de impotencia y depresión.

Son personas capaces de querer como ninguna otra y, quizá por eso, el respeto y delicadeza que muestran hacia las personas, animales o cosas, es también cualitativamente diferente al de otros individuos, llegando a resultar su capacidad de compasión, conmovedora para quienes les rodean.

Sin embargo, a ellos, los lugares, hechos, personas, llegan a suponerles experiencias tan intensas que, grabadas en su memoria emocional, pueden provocar momentos de placer extremadamente intenso, pero también de dolor insoportable.

Introducción

La historia es el mejor testigo de la existencia de personas superdotadas; sus nombres han perdurado por años y sus contribuciones aunque son lejanas en el tiempo, siguen vigentes al día de hoy.

Nombres como Einstein, Darwin, Cervantes, Mozart, Watson, son algunas personas que destacaron en algún campo de la actividad humana y se situaron como punto de referencia del futuro; por ejemplo, un científico que quiera dedicarse al estudio de la genética debe partir desde los estudios de Mendel y basarse en los descubrimientos del ADN de Watson, pues ambos personajes son referentes dentro de su área.

La superdotación puede parecer un término novedoso, pero no es así. “Desde el mundo clásico, antes que existiera la Psicología científica, los hombres han reflexionado sobre el enigma de la superdotación”. Este término ha estado presente a lo largo de la historia y dependiendo del momento se ha honrado o despreciado a los sujetos de alta capacidad.

En la antigua Grecia y Roma el ser sobresaliente se relacionaba con tareas del Estado; se podía destacar en retórica o en estrategias de guerra. Esto se debía a un don divino que debía aceptarse como un don benevolente

Platón designaba como “los mejores” a aquellas personas de demostrada capacidad y valía independientemente del estrato social del que procedían; además, señalaba que para un buen orden social, era necesario que los superdotados fueran identificados y educados para dirigir a la ciudad.

Durante la Edad Media el oscurantismo no permitió un libre desarrollo de las personas con capacidades superiores e incluso se les temía, por considerarles con poderes sobrenaturales. Se consideraba anormal mostrar capacidades intelectuales superiores y era una muestra de

herejía ya que una inteligencia superior equivalía a maldad trascendental que alejaba a las personas del dogma de fe.

En los siglos XVI-XVII aparecen grandes figuras como Miguel Ángel, Leonardo Da Vinci, Dante, entre otros; en esta época, las personas talentosas adquieren un papel especial en la sociedad al ser las protegidas de las familias nobles y la Iglesia para explotar su talento.

En el siglo XVI el médico y filósofo español Huarte de San Juan (1529-1588) escribió su obra “Examen de Ingenios para las ciencias” (1575). En ésta propone mejorar la sociedad por medio de una adecuada educación de los individuos a partir de sus aptitudes físicas e intelectuales.

Con la Revolución Francesa, en 1789, se hicieron cambios radicales en el sistema educativo francés. Uno de estos cambios fue proponer una educación para los niños más capaces, independientemente de la clase social a la que pertenecieran; acentuando la importancia de desarrollar el talento tanto en beneficio del individuo como de la patria.

En 1869 Francis Galton publicó “Heredity Genius”, un estudio donde analizó la influencia genética y social de personas con alta reputación profesional de la época. Galton recolectó datos biográficos y antecedentes familiares de los sujetos.

Aunque Galton no aportó datos objetivos puede considerarse el primer estudio de tipo científico y sirvió para contradecir “científicamente” las ideas de la época con respecto a considerar al genio como enfermizo y de constitución física pobre.

En 1904 Alfred Binet fue contratado por Joseph Chaumie, Ministro de Educación Francés quien buscaba una forma de medir la habilidad potencial del niño con el fin de reconocer a los niños que no deberían de beneficiarse de la educación pública. De esta manera en 1905, Binet y su compañero Saint Simon elaboraron una escala de tests de dificultad progresiva para medir el desarrollo de la inteligencia en los niños. Esta escala permitiría clasificar a los

alumnos en el interior de las aulas. Los resultados que se obtenía en la escala separaban a los alumnos en dos grupos: los “educables”, quienes eran los que ingresaban a la escuela pública, y un segundo grupo formado por los deficientes mentales o sensoriales, quienes quedaban fuera de la escuela.

Cuando la prueba de Binet llegó a Norteamérica (1908) fue adaptada a la realidad americana por Lewis Terman (1877-1956), quien realizó un estudio longitudinal durante 35 años (1921-1959). Este estudio fue decisivo en la investigación de la superdotación.

Terman (1925) utilizó a una población de 1500 escolares de entre 12 y 14 años del estado de California pertenecientes a una clase social media y alta de zona urbana. Los alumnos eran elegidos por sus profesores (3 alumnos por cada clase); después se les administraba el test Stanford-Binet y eran elegidos para participar en la investigación aquellos alumnos que tuvieran un CI de 130 o superior.

El objetivo de la investigación de Terman era analizar las características de los chicos con alto C.I., la evolución de sus logros académicos y profesionales y el grado de estabilidad de la inteligencia, fundamentalmente.

Los resultados de este estudio longitudinal se publicaron en “Genetic Studies of Genius” (1925) una obra de cinco volúmenes que recogía los datos de varios años de investigación. Este importante estudio ha recibido numerosas críticas por su concepto monolítico de la inteligencia, porque solamente midió talento académico, no incluyó la creatividad y desde un inicio trabajó con un grupo homogéneo de élite. Sin embargo, es necesario mencionarlo porque fue un estudio pionero a partir del cual aumentaron los estudios y la investigación de los superdotados. Por otra parte, mostró que la superdotación no es sólo herencia sino que requiere la interacción con el ambiente.

Otra investigación a señalar es la de Leta Stetter Hollingworth contemporánea de Terman quien publicó en 1942 “Above 180 IQ”. En este libro mostró los resultados obtenidos durante un estudio que realizó a doce niños en Nueva York que tenían un CI superior a 180 en la prueba de Stanford Binet. Los resultados de esta investigación demostraron que los sujetos tenían historias muy diferentes, y lo que distinguía a los que tenían éxito de los que fracasaban, era una detección temprana y la disposición de los padres y/o el personal escolar para actuar en consecuencia.

En 1958, cuando los rusos colocaron en órbita al Sputnik I, Estados Unidos cambió totalmente la mentalidad educativa. Estados Unidos se consideró a sí misma una nación en riesgo al darse cuenta que la URSS explotaba mejor sus recursos humanos. Para cambiar esta situación, se desarrolló un currículo especial en ciencias y matemáticas. Además, se adoptaron medidas en favor del niño intelectualmente capaz de una manera sin precedentes, y se le demandó a la escuela el proveer a la nación de estudiantes sobresalientes, principalmente en habilidades científicas y matemáticas, de tal forma que los Estados Unidos pudieran compensar el retraso científico con respecto a la Unión Soviética,

En 1972 Sidney Marland, Ministro de educación de Estados Unidos, publicó el informe “Education of the Gifted and Talented”, que fue solicitado por el Congreso y permitió que se estableciera la primera definición federal de educación para niños superdotados y talentosos. Esta primera definición es la siguiente:

Los niños superdotados y talentosos son aquellos que, en virtud de sus capacidades, son capaces de lograr un alto nivel de desempeño. Estos niños requieren programas y/o servicios educativos especiales mas allá de los que proporciona el programa de la escuela regular. Estos programas se implementan con el objetivo de concretar su potencial, al mismo tiempo con contribución para sí mismo y para la sociedad.

Los niños capaces de lograr un alto nivel de desempeño son aquellos que demuestran cualquiera de las siguientes habilidades /aptitudes solas o combinadas:

Habilidades intelectuales generales.

Aptitud académica específica.

Pensamiento creativo-productivo.

Habilidad de liderazgo.

Aptitud para las artes visuales y de ejecución.

Habilidad psicomotora.

En 1975 Henry Collins, educador inglés de alumnos de alta capacidad, organizó la primer Conferencia Mundial de Educación para Superdotados a la que asistieron educadores de 24 países, y en 1977 se estableció el World Council for Gifted and Talented Children. A partir de esa fecha, cada dos años realizan una conferencia mundial.

Diez años después, en 1987, el profesor Pieter Span fundó en Utrecht el Consejo Europeo para Altas Capacidades ECHA (European Council for High Abilities). Este consejo es una organización internacional de investigadores, profesores administradores escolares y padres.

Al mismo tiempo, en diversos países se crearon leyes educativas para favorecer la atención a los alumnos superdotados y se formaron instituciones y sociedades dedicadas a la investigación y al desarrollo de programas para este tipo de alumnos.

En el caso de España a partir de 1970 aparecen referencias legales con respecto a los niños superdotados intelectualmente empezando por la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa del 4 de agosto de 1970 que en el capítulo VII dedicado a la Educación Especial plantea la educación de los niños superdotados intelectualmente en dos artículos el 49.2 y el 53. En ellos se hace mención a que se prestará atención a los alumnos superdotados para que puedan desarrollar sus aptitudes en beneficio de la sociedad y ellos mismos y se plantea que estarán escolarizados en centros docentes de

régimen ordinario pero procurando métodos de enseñanza individualizados. A partir de esta primera reforma a la Ley General de Educación se han publicado diversas modificaciones, decretos y órdenes para regular los criterios de diagnóstico, escolarización y flexibilización de estos alumnos.

En 2002 con la Ley Orgánica 1072002 del 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (publicada en el BOE en 24 de diciembre) se hace un cambio en la denominación de los alumnos superdotados para llamarlos “alumnos de altas capacidades intelectuales” y considerarlos sujetos con necesidades educativas específicas que deben ser atendidos por las Administraciones educativas.

En nuestro país, según la UNESCO, La identificación del alumno con altas capacidades es un tema muy complejo y al mismo tiempo controvertido.

Esto se debe a que, si miramos el ámbito escolar, cuando se habla de éstos alumnos se sobreentiende que se está haciendo referencia a aquellos que han manifestado de manera clara su alta habilidad y capacidad excepcional a través de altos rendimientos escolares. Pero, en realidad, estos alumnos sólo constituyen un tercio de la población “superdotada”, y son precisamente los que tienden a ser identificados. Es importante subrayar que sólo una tercera parte tiene la posibilidad de ser identificada, otro tercio pasa desapercibido y el resto presenta dificultades disruptivas en las clases. El plantel docente de las distintas escuelas, tanto públicas como privadas, espera que todo niño con talento tenga la conducta típica de ese primer tercio, y esto es un primer mito que actúa en contra de la posible detección. Ese segmento es precisamente aquel que, al estar adaptado al sistema educativo, no presenta mayores dificultades y se convierte en los alumnos destacados del aula o, en el peor de los casos, pasan desapercibidos como uno más de los niños promedio.

A partir del gran paso dado en 1998, con el Acuerdo Marco para la Educación Especial, es necesario llevar a cabo una capacitación continua sobre este tema para alcanzar un buen nivel de concienciación, tanto de los docentes como del personal de los equipos de orientación escolar (enseñanza pública) o de los gabinetes psicopedagógicos escolares (enseñanza privada), integrados ambos por psicólogos y psicopedagogos, y a partir de allí poder utilizar instrumentos de detección con toda la población escolar de un ciclo o año (Poder Ejecutivo.

Provincia de Buenos Aires, 2000).

Es pertinente remontarse al inicio de la difusión de este tema en Argentina y hacer una breve cronología relacionada con las formas de detección e identificación, desde 1991 ha recorrido el país en el tema de la superdotación, hasta llegar a la situación actual. En 1991 se crea en Buenos Aires la Asociación de Padres Apoyo a la Creatividad y el Talento (ACT), una asociación sin fines de lucro que tiene como finalidad agrupar a padres de niños talentosos para que, en conjunto, puedan impulsar la acción permanente de informar a padres, docentes y autoridades sobre la existencia, problemática y métodos de ayuda y apoyo a padres e hijos de estas características, impulsando también una respuesta de enseñanza adecuada a las necesidades educativas especiales de sus hijos. Al año siguiente, esta asociación funda en la ciudad autónoma de Buenos Aires el primer colegio integrador de la República Argentina para niños talentosos y promedio. Este colegio, llamado Instituto Creatividad y Talento (ICT), ofrecía nivel inicial (sala de 4 y 5), educación general básica y, durante unos años, también tuvo abierto un nivel secundario con la misma orientación. Este instituto funcionó

desde el ciclo lectivo 1993 hasta fines del de 2002, teniendo que cerrar sus puertas por dificultades económicas y la ausencia de apoyo gubernamental a este proyecto educativo especial. Dicho proyecto de enseñanza integradora y personalizada respetaba el derecho a tener una mejor educación, favorecía el enriquecimiento afectivo de los niños con altas capacidades, talentosos y el progreso intelectual de los promedio, por la sola presencia y

estímulo de los primeros; promovía cambios profundos en el sistema de enseñanza y aprendizaje en la escuela común, y estimulaba el respeto del crecimiento mental de los chicos en su infancia y en su adolescencia.

En cuanto a las investigaciones realizadas en Argentina, en este momento son muy escasas. Existen emprendimientos independientes sobre el tema sin la intervención de organismos gubernamentales, aunque sí con el apoyo de algunos de ellos, sobre todo para la difusión del tema en el ámbito educativo. Un emprendimiento está a cargo del Centro para el Desarrollo del Alto Potencial; consiste en una investigación sobre creatividad en niños con altas capacidades. Su objetivo es determinar si la creatividad puede ser estimulada en alumnos de distintas edades, de tal manera de poder formar, en un ámbito educativo preparado, estudiantes más creativos. Se decidió que la investigación abarcara dos períodos lectivos. El primero, de marzo a diciembre de 2003, y el segundo, de marzo a diciembre de 2004. Como modalidad de investigación se decidió utilizar la de talleres que facilitarían la observación y el estímulo de la creatividad. Estos talleres tienen frecuencia semanal, con una duración de dos horas.

Y la asociación donde se desarrolla el presente trabajo, Creaidea, asociación civil sin fines de lucro, fundada en 2002 por miembros de Mensa Argentina. Las actividades se centran en la asistencia a niños con altas capacidades y talentosos de la comunidad y a sus familias. Se busca generar el ambiente adecuado para el desarrollo de estos niños, proporcionándoles contención y vivencias, priorizando su felicidad; la meta es la integración social y la formación de jóvenes que puedan brindar todo su potencial a la sociedad. Para ello, cuentan con un plantel de profesionales y voluntarios, y con el aval de

Mensa

Argentina.

Asimismo, la asociación colabora en la formación de nuevos ámbitos para estos niños. Su convicción es que la difusión de la problemática de la dotación infantil redundará en beneficios para la comunidad, ya que el desarrollo de niños felices, cualquiera sea su condición, resulta en una sociedad más justa y equilibrada. Mirada que comparte la presente investigación.

En cuanto a los programas de intervención en el nivel académico es ampliamente conocido lo esperable para cada año de la enseñanza primaria que comprende de primer a sexto grado los contenidos de cada año han sido pensados de acuerdo a la edad cronológica de los niños y a las habilidades comúnmente adquiridas dentro de los parámetros normales. Un niño con altas capacidades se sale de los parámetros normales en sus necesidades educativas y necesita una respuesta distinta a la convencionalmente dada por el ámbito educativo. Luego de la sanción de la Ley Federal de Educación, el país ha tenido experiencias de intervención en niños y niñas con talento de dos tipos: Casos en donde se ha implementado la estrategia de aceleración anticipando el comienzo de la escolarización obligatoria, o bien reduciendo la duración de la enseñanza general básica por adelantamiento de cursos y casos en donde se ha implementado la estrategia de enriquecimiento en el aula común.

En la publicación TodoJujuy.com del 6/5/16 la tarea de evaluación, seguimiento y orientación la realiza Educación Especial del Ministerio de Educación, a través del área de Altas Capacidades Intelectuales, que trabaja en sus oficinas ubicadas en la ex EET N° 2 del barrio Santa Rosa. Al respecto, la profesora Claudia García, titular de Educación Especial, manifiesta: según la ley 5807, en su artículo 60, estipula que se debe garantizar la atención y acompañamiento a las personas con altas capacidades. La licenciada Adriana Orellana, encargada del área, sostuvo: desde ese año trabajamos con alumnos que tiene altas capacidades intelectuales y que están insertos en el nivel educativo, tanto de la gestión privada como estatal y en los tres niveles”. Tenemos un equipo que realiza una evaluación integral a través de un psicodiagnóstico y una evaluación pedagógica, siendo la idea evaluar la capacidad cognitiva de estos niños y luego abordar en la institución educativa.

Orellana explicó: “tenemos diagnosticado en nuestra provincia, desde el año 1999 y hasta la fecha un total de 250 personas con talento especial, muchos ya egresaron”, agregando luego: “hoy tenemos una matrícula de 97 chicos con los que estamos trabajando”. Aclaró más adelante: “los chicos trabajan dentro de su misma escuela y nosotros acompañamos su trayecto escolar, brindando una herramienta para que el docente pueda realizar los

enriquecimientos curriculares en la estrategia pedagógica más adecuada”. La licenciada Orellana indicó respecto al trabajo que se lleva adelante con los padres de estos niños, “para los papás es un impacto tener un niño con altas capacidades, porque tenemos un prejuicio de que no tienen dificultades; por eso, el Ministerio de Educación brinda este servicio por las desincronías que se observan en lo psicomotor, emocional y en lo social”. “No hay que tenerlos siempre ocupados haciendo algo. Los papás lo inscriben en varias disciplinas extras fuera del horario escolar, pero se olvidan que son niños, así que les decimos que tienen que tener tiempo para jugar, para estudiar y para compartir. Hay que saber descubrir qué les gusta.

En La Voz 1/6/16 plantea la problemática de Niños con altas capacidades, con diagnósticos equivocados. En los últimos años, la cantidad de niños con diagnóstico de trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) se incrementó de manera notable. Lo advierten psicólogos, psicopedagogos, centros de salud, las farmacias que venden medicación para tratar estos casos, y también los docentes. Sin embargo, no en todos los casos los chicos tienen ese problema.

Una investigación de Paula Irueste, docente e investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, revela que algunos chicos que son designados por sus maestros como dispersos o hiperactivos, en realidad, presentan capacidades intelectuales diferenciales de las de su grupo de referencia.

Es decir que los niños con altas capacidades intelectuales –o que tienen una inteligencia superior a la media– pueden presentar características similares a las manifestadas en el TDAH: exceso de energía, poco sueño, distracción o apatía a los estímulos que no son de su interés, interrupción de las conversaciones, enfrentamiento con la autoridad e, incluso, fracaso escolar. En consecuencia, algunos niños con altas capacidades pueden ser erróneamente señalados por sus maestros como hiperactivos al presentar aburrimiento o falta de motivación. En virtud de los resultados de la investigación, y a través de una beca

de posdoctorado de la Secretaría de Ciencia y Tecnología (Secyt) de la UNC, Irueste impulsó un servicio libre y gratuito de detección temprana de talento, superdotación y problemas de conducta y aprendizaje de los niños, que funciona, desde este año, en la Facultad de Psicología. La investigación revela que los docentes que designan a sus alumnos como “dispersos o hiperactivos” en el aula contribuyen a la identificación inicial de un posible caso de TDAH. “Que no se desarrolle adecuadamente el talento de un niño implica de por sí una pérdida. Pero el riesgo más grave es que sea patologizado, erróneamente diagnosticado, medicado y llevado a consultorios médicos”, planteó la investigadora.

Sin embargo, alrededor del 85 por ciento de los docentes que conformaban la muestra no habían recibido formación en educación especial, por lo tanto no sabían cómo intervenir ante estos casos singulares. En el estudio se entrevistó a los docentes de cinco escuelas de la ciudad de Córdoba de primero a tercer grado entre 2010 y 2011. Todos atendían a niños de 6 a 9 años. Entre 40 alumnos que habían sido categorizados con déficit de atención, se encontraron niños con 118, 120 y hasta 130 puntos de coeficiente intelectual. El modelo que sigue la investigadora se enfoca en un “perfil intelectual” del niño y no solamente en un coeficiente intelectual obtenido en un test de inteligencia. Por lo tanto, según las diferentes puntuaciones, los casos pueden ser considerados como baja inteligencia cuando se observa por debajo del percentil 50; inteligencia promedio (entre 50 y 70); alta inteligencia (entre 70 y 90), y superdotación, cuando las puntuaciones se ubican por encima del percentil 90 en todas las áreas. Irueste remarcó que los test de inteligencia que se usan en Córdoba son adecuados, especialmente para identificar la discapacidad, pero tienen un techo muy bajo para detectar altas capacidades. Como parte de la beca posdoctoral se validó la Escala Badyg infantil, dirigida a niños de 4 a 6 años. Los resultados obtenidos, explica Irueste, indican una alta fiabilidad del instrumento en la medición de la “inteligencia” que se aplica en el servicio que funciona en la Facultad de Psicología. Los datos recabados en el plan de investigación de la beca posdoctoral confirman y refuerzan los obtenidos en la

investigación anterior. Así, opina Irueste, se corrobora la imperiosa necesidad de detectar tempranamente las capacidades intelectuales diferenciales de todos los estudiantes para poder ofrecer respuestas adecuadas.

Los chicos con altas capacidades intelectuales son precoces para hablar y escribir, tienen un lenguaje fluido y una sensibilidad especial ante cuestiones existenciales o temáticas de complejidad. Pueden ser líderes de grupo, pero también pueden aislarse. Poseen una gran memoria y capacidad para planificar y terminar un plan. También es común que se presenten diferentes desfases en el área socioemocional o psicomotriz. “Las altas capacidades intelectuales pueden convertirse en un problema si no se contempla y aborda la diferencia”, sostiene. Y agrega: “No se realizan estrategias unánimes en las escuelas y es necesario formar tanto a los docentes como a los padres, quienes conforman el entorno significativo de cada niño, para que puedan ofrecer respuestas que apunten al desarrollo del potencial y, sobre todo, contrarresten el aburrimiento, principal enemigo de estos niños”.

En cuanto a los términos en ocasiones se utiliza de manera indiscriminada superdotado, altas capacidades, genio, prodigio, precoz, creativo, talentoso y excepcional; sin embargo, estos términos no son sinónimos. Para los propósitos de esta investigación se aclararán los diferentes términos pero se enfatizará en la diferencia entre superdotación y talento que suelen utilizarse como sinónimos (por los términos en inglés de “gifted and talented” que se usan a la par).

La excepcionalidad hace referencia a que el sujeto se encuentra fuera de la norma (Barbe, 1968). De acuerdo con la curva de normalidad, el 50% de la población se encuentra en la media. El otro 50% se encuentra dividido en los dos extremos. Los excepcionales se encuentran en proporción de 1 por cada 10,000 sujetos en ambos extremos de la curva normal.

Brillante se refiere a aquel niño que presenta un alto grado de inteligencia en comparación con los demás sujetos de su entorno (Acereda y Sastre, 1998), sin que esto signifique que sea superdotado.

El concepto de prodigio se refiere a la realización de ejecuciones en un campo intelectualmente absorbente en el nivel del profesional adulto antes de la edad de los 10 años; es decir, que a muy temprana edad el niño prodigio muestra habilidades excepcionales. Los casos de niños prodigio son menos frecuentes y sorprenden por las acciones que estos niños son capaces de realizar a una corta edad. La prodigiosidad es una forma extrema del talento en un área especializada.

Los niños precoces tienen una maduración temprana que no siempre significa que posteriormente continúe al mismo ritmo con el que empezó. El niño precoz posee habilidades que suelen aparecer en individuos mayores. La precocidad designa el desarrollo avanzado de alguien en comparación con los compañeros de la misma edad, por lo tanto, el niño precoz manifiesta conductas que no han adquirido, ni consolidado sus pares.

La creatividad es un elemento básico de la superdotación y el talento. “Sin creatividad una aptitud excepcional no es sino una repetición de técnicas dominadas o de conocimientos establecidos”.

La creatividad está asociada con lo original, lo novedoso y sorprendente. Los enfoques cognitivos la conciben como una forma de pensamiento o procesamiento que da lugar a productos de características originales.

La creatividad puede definirse como: La fluidez y manipulación de un extenso número de ideas. Flexibilidad o variedad de enfoques diferentes ante las cosas o situaciones. Capacidad de producir ideas novedosas que puedan ser de utilidad o para la mejora de la sociedad. Habilidades especiales para utilizar el conocimiento de forma nueva o dar soluciones inusuales a problemas no convencionales. Las personas que son creativas

pueden resolver problemas, crear productos o plantear cuestiones en un determinado ámbito de una manera que al principio es novedosa, pero que luego es aceptada en uno o más contextos culturales, por lo tanto, la creatividad requiere de tres elementos: La persona creativa; el ámbito de actividad y el campo, es decir, el conjunto de personas que juzgan la calidad del producto.

La investigación adopta la Teoría de Renzulli (1986) que introduce de forma explícita la creatividad en el concepto de superdotación, como un componente de la misma pero no como un concepto equiparable.

La superdotación se refiere a personas cuyas capacidades son superiores a las normales o esperadas para su edad y condición en una o varias áreas de la conducta humana (altas capacidades). El concepto de superdotación está ligado al modelo explicativo en el que se basa; es así que para algunos autores la superdotación se reduce a la superioridad intelectual (Terman, 1925), pero otros (Renzulli ,1985; Gardner, 1983; Gagné 1985; Wallace 19881) no reducen las habilidades de la persona sólo al ámbito intelectual, sino que la amplían a las diversas capacidades humanas donde exista una superioridad, además de que la creatividad es un requisito esencial de la superdotación. Éste último enfoque es el que se comparte en el presente trabajo de investigación.

Sin embargo, independientemente del modelo que sustente la definición, el término superdotado lleva implícito tres mentiras (Pérez, 1998).

- 1- El prefijo “súper”; que es una mala traducción de la palabra original que solo hace referencia a dotado (gifted).
- 2- El término superdotado es un término paraguas que abarca muchos conceptos anteriormente mencionados: precoces, prodigios, genios, talentos, alta capacidad, brillantes, excepcionales etc.

- 3- No se puede hablar de niños superdotados, ya que la superdotación es una condición adulta, los niños tienen alta capacidad.

Relacionado con el concepto de superdotación existe un término que genera mucha confusión y es el de genio.

El genio es aquel que dentro de la superdotación y su compromiso con la tarea logra una obra genial; es la máxima expresión de las capacidades superiores, debido a que presenta niveles de inteligencia o de rendimiento extremadamente altos en un área o dominio particular.

La genialidad depende de cierto tipo de capacidades, rasgos de temperamento, personalidad y motivación, pero su concepto se define en términos de los efectos de los productos creativos propios sobre la comunidad científica; los productos de los genios inciden en todas las culturas humanas, en donde no sólo se realizan avances excelentes en un área determinada, sino que además trascienden a otras culturas y se convierten en puntos de referencia en sus especialidades.

Finalmente, el talento se refiere a una aptitud específica muy destacada. Esto significa que la persona presenta un rendimiento superior en un área de la conducta humana que es valiosa, pero que se limita a esa área.

En este trabajo de investigación se utilizará el término “superdotación” como concepto pero se hará referencia a sujetos con altas capacidades ya que como señala Pérez (1998) este término es una inadecuada traducción que semánticamente “etiqueta” de forma inadecuada a niños que tienen capacidades superiores, que tal como exponen Gagné (1985) y Gardner (1998) deberán desarrollarlas. Sin embargo, sí existe diferencia entre los conceptos de superdotación y talento.

Dentro de las conceptualizaciones básicas de éste trabajo encontramos: Inteligencia. El primero en desarrollar técnicas para medir la inteligencia comprensiva y, por eso, se le reconoce como el padre de las pruebas psicológicas fue Francis Galton. Este autor basó su teoría en el supuesto de que toda información se recibe mediante los sentidos y que su funcionamiento eficaz incide en el óptimo desarrollo de habilidades intelectuales, partiendo de este supuesto desarrolló algunas técnicas para medir la inteligencia.

Aunque la comprobación empírica no sustentó este supuesto, su contribución más importante al estudio de la inteligencia fue la creación de técnicas instrumentales confiables (aunque no válidas) y el desarrollo de técnicas estadísticas para el análisis de los datos, que han sido base para el desarrollo posterior de los instrumentos para medir la inteligencia.

En 1904, año en que el gobierno francés solicitó al pedagogo y psicólogo Alfred Binet la definición de una escala que permitiera identificar a los niños que podían ser escolarizados en escuela común (normales) y aquellos que no (anormales). La nota determinaba la "edad mental" en comparación con la edad real. La evaluación de Cociente Intelectual se realiza a partir de tests que comparan los resultados obtenidos por un niño con los alcanzados por el promedio de los niños de la misma edad. Si se sitúa en la media obtiene un CI de 100, en una progresión que va desde 46 a 160. Esta distribución se realiza con arreglo a una curva de Gauss que muestra que el 50% se sitúa entre 90 y 110; y el 25% por encima y por debajo de esas cifras respectivamente.

Binet consideraba que las tareas simples, como las que Galton utilizó, no eran capaces de discriminar entre lo que un niño o un adulto puede hacer, ni lo suficientemente complejas para medir el intelecto humano. En contraste con las tareas sensorio motoras de Galton, este autor y sus colaboradores se orientaron a medir procesos intelectuales complejos, como la capacidad de juicio, memoria, la comprensión y el razonamiento, poniendo un énfasis

especial en el lenguaje como un indicador muy relacionado con el desarrollo cognoscitivo. El principal objetivo de Binet, al crear este instrumento de medición, era detectar las fortalezas y debilidades cognitivas en los niños, para poder planificar programas de intervención adecuados que fomentaran el desarrollo intelectual óptimo.

La primera revisión de la escala en 1908 se aplicaba a niños con un rango de edad entre los 3 y los 13 años. Este rango se extendió hasta los 15 años en la revisión de 1911, e incluyó cinco pruebas para evaluar adultos con poca escolaridad.

En Estados Unidos, Lewis Terman tradujo y adaptó la escala de Binet-Simon en 1916. La escala de Binet también fue adecuada por otros investigadores estadounidenses como Goddard, Kuhlmann, Wallin y Yerkes, entre otros. Muchas de las adaptaciones de esta escala se tradujeron de manera literal; sin embargo, Terman fue el único que, además de traducir la escala del francés al inglés, la adaptó a la cultura americana y obtuvo una muestra estandarizada de niños y adolescentes estadounidenses

La escala de inteligencia de Terman-Binet y sus revisiones (Terman-Merrill, 1937, 1960), ha sido durante muchos años una de las pruebas más empleadas para medir el coeficiente intelectual, tanto en Estados Unidos como en otros países. La quinta revisión de la Escala SB5, es un testimonio de su popularidad y su permanencia en el campo de la evaluación intelectual.

A mediados del decenio de 1930, Davis Wechsler contribuyó de manera importante al campo de la evaluación intelectual, en donde se conjuntaron sus grandes habilidades clínicas con el conocimiento estadístico que adquirió en sus estudios en la Gran Bretaña con Charles Spearman y Carl Pearson. Además, Wechsler poseía una basta experiencia en evaluación intelectual de los trabajos que realizó durante la Primera Guerra Mundial con el Army Alpha y el Army Beta.

En su trabajo, Wechsler le dio igual peso al sistema de Stanford Binet /Army Alpha (Escala Verbal) y al Army Beta (Escala de Ejecución). La primera de la serie de las pruebas Wechsler fue la Escala de Inteligencia Wechsler Bellevue en 1939; en 1946 aparece la forma II de la Escala, y en 1949 el WISC, Escala de Inteligencia para Niños que se aplicaba a menores entre 5 y 15 años de edad. No es hasta 1967 que en Estados Unidos se desarrolla una escala para evaluar a los preescolares. La aportación más importante de Wechsler fue la posibilidad de conjuntar en un solo instrumento las mejores medidas de inteligencia en su época.

Wechsler originalmente creó estos tests para saber más acerca de sus pacientes en el Bellevue Psychiatric Hospital (en dónde fue Psicólogo en Jefe) al encontrar el entonces vigente test de CI de Binet (Stanford – Binet) insatisfactorio. Estos tests están todavía basados en su filosofía de que la inteligencia es "un constructo hipotético que se refiere a la capacidad agregada o global de actuar con un propósito, de pensar racionalmente, y de interactuar efectivamente con el medio ambiente“.

Las Escalas Weshler utilizan un nuevo concepto de Coeficiente Intelectual (CI) derivado ya no de la comparación de la Edad Mental y Edad Cronológica del mismo sujeto, sino de la comparación del rendimiento del sujeto con el rendimiento promedio de un grupo de referencia. Este CI no es otra cosa que un puntaje estándar (puntuación Z) transformado de modo que el promedio tiene valor 100 y la desviación típica valor 15 (al menos en las mediciones con las escalas de Wechsler) que indica la medida y dirección en que el resultado de un sujeto se desvía del resultado promedio de su grupo de comparación. El valor 100 para el promedio se estableció como una forma de conservar la equivalencia con el valor “normal“obtenido con la fórmula de Stern. Por esta misma razón se ha conservado también el término “CI” para expresar el resultado de la medición, aun cuando es técnicamente incorrecto: este CI no es un cociente o coeficiente (producto de una división), sino una transformación de un puntaje estándar.

Rechazando un concepto de inteligencia global (como el propuesto por Spearman), dividió el concepto de inteligencia en dos áreas principales: área verbal y área de ejecución (no-verbal), cada una subdividida y evaluada con diferentes subtests (11/12). Estas conceptualizaciones aun se reflejan en las versiones más recientes de las escalas de Wechsler. Los tests actualmente son actualizados aproximadamente cada diez años para compensar el efecto Flynn.

Este efecto es la subida continua, año por año, de las puntuaciones de CI, un efecto visto en la mayor parte del mundo, aunque con unas tasas de crecimiento que varían considerablemente. La tasa de crecimiento media parece estar en torno a los tres puntos de CI por década. Las explicaciones que se han intentado han incluido la mejor nutrición, una tendencia hacia familias más pequeñas, la mejor educación, una mayor complejidad en el ambiente y la heterosis (la posibilidad de obtener "mejores" individuos por la combinación de virtudes de sus padres).

Las Escalas WAIS, WISC y WIPPSI; son escalas compuestas, formadas cada una por una Escala Verbal y una Escala de Ejecución; de modo que con la aplicación de cualquiera de ellas se obtienen tres puntuaciones: Un CI Verbal, un CI de ejecución o CI Total. Estas puntuaciones reflejan que la inteligencia está constituida no solamente por la habilidad para manejar símbolos, abstracciones y conceptos; sino que también se relaciona con la habilidad para manejar situaciones y objetos concretos. Las escalas verbal y de ejecución están formadas por una serie de pruebas más específicas que se denominan subtest. Estos, a su vez, están conformados por un cierto número de ítems organizados por niveles en orden de dificultad creciente.

La organización es la siguiente:

Escala verbal: Verbal: Información –Comprensión-Vocabulario-Semejanzas

Atención y concentración: Aritmética-Retención de dígitos

Escala de Ejecución:

Visuales: Figuras incompletas_Ordenamiento de dibujos

Visomotores: Diseño con cubos_ Símbolos_ Rompecabezas- Laberintos

Las categorías nominales son las siguientes:

Rango CI	Categoría
130-Más	Muy superior
120-129	Superior
110-119	Normal Brillante
90-109	Normal
80-89	Subnormal
70-79	Limítrofe
50-69	Deficiente Mental Superficial
30-49	Deficiente Mental Medio

29- Menos	Deficiente Mental Profundo
-----------	----------------------------

Los niños dotados son básicamente individuos con características intelectuales superiores a la media. Esto implica, además de una inteligencia inusual, las siguientes características:

- gran poder de abstracción
- alta sensibilidad al entorno
- intuición muy acentuada
- elevada autoconciencia

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define a una persona superdotada como "aquella que cuenta con un cociente intelectual superior a 130", aunque cada vez se utiliza menos este baremo para medir la inteligencia de las personas.

Cada vez más se tiende a considerar a los niños/as con altas capacidades o superdotados a aquellos que aprenden de forma muy diferente, no especialmente son los estilos de aprendizaje, sino a la forma de aprender que resulta radicalmente distinta y que los diferencia de los demás.

En Estados Unidos poseen una gran experiencia en la educación de niños con altas capacidades. Actualmente existen varios modelos reconocidos para este tipo de estudios, como es el creado por el doctor Joseph Renzulli, del Instituto de Investigación para la educación de los Alumnos Superdotados (Research Institute for Gifted Education, University of Connecticut, USA). Este especialista establece el Modelo de los Tres

Anillos donde se analizan las características que el individuo superdotado debe poseer para ser considerado tal. Un superdotado posee, según Joseph Renzulli, la combinación de elementos propios de un buen sistema de tratamiento de información (inteligencia elevada), con una alta originalidad y pensamiento divergente (creatividad) y la motivación suficiente para garantizar la materialización de su potencial (implicación en la tarea) y Capacidad intelectual superior a la media.

Por tanto, un niño superdotado se diferencia de sus compañeros no tanto por su nivel de inteligencia, sino por su capacidad de aprender muchas cosas y resolver problemas mediante respuestas novedosas o por su facilidad para concentrarse en la realización de una tarea.

Más allá de esta teoría de los anillos, también se ha desarrollado la Teoría de las Inteligencias Múltiples de H. Gardner (1983), en la cual existen tres ideas fundamentales:

- La inteligencia no es una dimensión unitaria, sino más bien un conjunto de capacidades, talentos o habilidades cognitivas a las que denomina inteligencias. Según este autor, la inteligencia es la capacidad para ver problemas y crear productos que puedan ser valorados dentro de uno o más ámbitos culturales.
- Cada una de estas inteligencias constituyen un sistema propio e independiente del resto.
- Dichas inteligencias interactúan entre sí, de forma que un sujeto puede exhibirlas en un momento determinado, pero esta situación es fluida y cambiante.

Este autor no está de acuerdo con un modelo que considera la inteligencia de forma jerárquica y unitaria, ni tampoco con las implicaciones de este modelo en el ámbito de la medida de la inteligencia, especialmente con los tests de CI. La teoría Inteligencia Múltiple

fue propuesta en 1983 y en los últimos años ha ido adquiriendo relevancia, sobre todo en el ámbito educativo y escolar.

Howard Gardner, ha propuesto la Teoría de las Inteligencias Múltiples según la cual las capacidades cognitivas humanas son siete:

- la inteligencia lingüística,
- la lógico-matemática,
- la corporal-cinestésica,
- la musical,
- la espacial
- y la social, que se divide en dos: la interpersonal y la intrapersonal,

Los niños con altas capacidades, suelen presentar problemas en su desarrollo emocional. El evidente desfase entre su edad intelectual y la biológica provoca en estos niños problemas serios a la hora de adaptarse a su realidad cotidiana, especialmente en lo que hace referencia a su vida social y relacional. La falta de interés en el proceso educativo del niño suele presentarse como uno de los factores desencadenante de éste tipo de problemática. Algunos métodos educativos aún hoy, basan su éxito en la repetición, lo que en niños de altas capacidades desemboca en aburrimiento y, como consecuencia de ello, ausencia total de interés. El caso más conocido es el del Premio Nobel de Física, Albert Einstein, quien a los 12 años fue considerado poco apto para el estudio por sus profesores.

El núcleo familiar cobra en estos casos una relevancia, puesto que constituye el reducto de confianza del niño y definen la actitud con que éste afronta su integración en el entorno social.

Sus intensas emociones, se ven como disruptivas, en cuanto a los vínculos, la ansiedad, el autoestima, la tristeza, etc., sintiéndose desconectados e incomprendidos, aislándose y

alejándose cada vez más de lograr un desarrollo emocional que les permita lograr un autoconcepto positivo, una autoestima propicia para poder lograr en una primera instancia la afiliación en cuanto a la amistad y al afecto; para luego seguir con el propio reconocimiento, confianza, respeto, éxito y finalmente lograr la autorrealización logrando llegar a los niveles más altos de moralidad, creatividad, espontaneidad, falta de prejuicios, aceptación de hechos. Porque todo ser humano aspira a realizar todo su potencial mediante sus aptitudes y capacidades para alcanzar una sensación de plenitud y llegar a ser todo lo que uno es capaz de ser.

Concepto fundamental en la presente investigación es el emocional. Desde el Análisis Transaccional la emoción es el significado subjetivo y sentido que se le da a una experiencia.

El AT clasifica las emociones en “emociones auténticas” y “emociones substitutivas o rebusques”. Llama auténticas a aquellas que son adecuadas en calidad, intensidad y duración a la situación aquí y ahora.

“Rebusques” a aquellas que se aprenden porque el sistema familiar prohíbe la expresión de las primeras. La falta de expresión de las “emociones auténticas” y la expresión de “emociones substitutivas o rebusques” es lo que habitualmente lleva a la aparición de síntomas psicossomáticos que desaparecen al expresar las genuinas.

Según esta teoría las emociones auténticas cumplen con ciertas finalidades por ejemplo al sentir alegría, placer, mantenemos la satisfacción para seguir haciendo algo, elevan las defensas del organismo y aumentan el atractivo social. El afecto indica atracción emocional, dar y recibir caricias, carga nuestra batería biológica, eleva las defensas del organismo y mantiene nuestras relaciones más próximas. El miedo nos prepara para los peligros reales captados por el adulto o intuitos por el adulto-niño, actuales o potenciales. La rabia nos permite defendernos, demostrar lo que nos molesta. Confrontar e inducir a

cambios de otros. Y por último la tristeza para aceptar las pérdidas de personas queridas, viene, ilusiones como así limitaciones reales.

Pero la falta de de expresión de las anteriores nos llevaría a encontrarnos con los rebusques donde el autor expone de manera muy clara cuales son las causas, encontrando entre ellas los marcos de referencia y creencias de familias cuyas normas (conscientes o no) prohíben sentir o expresar alguna/s emoción auténtica. Además de la intensidad y duración, la educación de la familia la modifica cualitativamente. Cambia una auténtica inaceptable, por una substitutiva aceptable (Ej. Un hombre en una familia machista cambia tristeza auténtica por rabia). Para justificar su “rebusque” siempre está presente una “Descalificación”, alguna distorsión de la realidad a través de una Posición Existencial no realista (Ej. Descalifica un estímulo peligroso cambiando Miedo por “Falsa Alegría”)

El “rebusque” suministra Caricias y mantiene vigente el marco de referencia. El individuo procura inconscientemente “engancharse” a alguien en transacciones donde termine justificando su emoción substitutiva (Ej. siempre tiene un motivo para terminar resentido, intercambiando múltiples Caricias negativas). Por último la imitación o complementación de las figuras parentales (Ej. imita a la mamá con su “rebusque” de Depresión, complementando al papá que muestra uno de Rabia).

Francisco Mora plantea que la emoción es ese motor que todos llevamos dentro. Una energía codificada en ciertos circuitos neuronales localizados en zonas profundas de nuestro cerebro (en el sistema límbico) que nos mueve y nos empuja a vivir, a querer estar vivos en interacción constante con el mundo y con nosotros mismos. Circuitos que mientras estamos despiertos, se encuentran siempre activos, en alerta, y nos ayudan a distinguir estímulos importantes para nuestra supervivencia. Estímulos que pueden ser de recompensa, placer, dolor y castigo. En el Diccionario de Neurociencia de Mora y Sanguinetti (2004) se define la emoción como una reacción conductual y subjetiva producida por una información proveniente del mundo externo o interno (memoria) del individuo. Se acompaña de fenómenos neurovegetativos. El sistema límbico es parte importante del cerebro relacionado con la elaboración de las conductas emocionales.

Los niños con altas capacidades, suelen presentar problemas en su desarrollo emocional. El evidente desfase entre su edad intelectual y la biológica provoca en estos niños problemas serios a la hora de adaptarse a su realidad cotidiana, especialmente en lo que hace referencia a su vida social y relacional. La falta de interés en el proceso educativo del niño suele presentarse como uno de los factores desencadenante de éste tipo de problemática. Algunos métodos educativos aún hoy, basan su éxito en la repetición, lo que en niños de altas capacidades desemboca en aburrimiento y, como consecuencia de ello, ausencia total de interés. El caso más conocido es el del Premio Nobel de Física, Albert Einstein, quien a los 12 años fue considerado poco apto para el estudio por sus profesores.

El núcleo familiar cobra en estos casos una relevancia, puesto que constituye el reducto de confianza del niño y definen la actitud con que éste afronta su integración en el entorno social.

Sus intensas emociones, se ven como disruptivas, en cuanto a los vínculos, la ansiedad, el autoestima, la tristeza, etc., sintiéndose desconectados e incomprensidos, aislándose y alejándose cada vez más de lograr un desarrollo emocional que les permita lograr un autoconcepto positivo, una autoestima propicia para poder lograr en una primera instancia la afiliación en cuanto a la amistad y al afecto; para luego seguir con el propio reconocimiento, confianza, respeto, éxito y finalmente lograr la autorrealización logrando llegar a los niveles más altos de moralidad, creatividad, espontaneidad, falta de prejuicios, aceptación de hechos. Porque todo ser humano aspira a realizar todo su potencial mediante sus aptitudes y capacidades para alcanzar una sensación de plenitud y llegar a ser todo lo que uno es capaz de ser.

Los niños con alto coeficiente intelectual son muy maduros en lo cognitivo pero inmaduros en lo emocional.

Metodología:

La población seleccionada ha sido de dos grupos de edad: uno entre seis y ocho años, y otro entre nueve y doce. Los niños han sido evaluados e identificados como altas capacidades por Creaidea o por profesionales independientes.

La evaluación para la identificación tuvo en común los siguientes test: Test de escala coloreada de Raven para ambos grupos. Fueron considerados niños con alta capacidad aquellos que alcanzaron o superaron el percentil 95 de esta prueba. A esto se sumó la administración del WPPSY para los niños de 4 y 5 años, y entre 6 y 10 años se administró el WISC IV. Para esto se consideró fundamental que tuvieran en todos los subtest un rendimiento por encima a lo esperable a su edad cronológica en dos o más años, alcanzando o superando el percentil 95.

Luego del proceso de detección, es invitado cada niño a participar de encuentros con psicólogos especializados en dotación infantil. Se acuerdan entrevistas que permitirán la confirmación de sus dones.

Posteriormente, el niño es incluido en las actividades llevadas a cabo por la institución, la modalidad son los talleres-ludotecas realizados semanalmente, además de otras propuestas que se van coordinando. En una primera etapa, se realiza tareas grupales que permitirán a los niños el contacto directo con distintas experiencias de vida. De esta manera, ellos tendrán información de primera fuente, muy valiosa a la hora de evaluar hacia donde desarrollar sus dones. Interactuando libremente con las ciencias y las artes, los niños promocionarán sus dones en ese ámbito.

En segunda instancia se estimula, por medio de los talleres, conductas creativas con el objetivo de desarrollarlas a través de juegos, construcciones, tormenta de ideas, juegos de ingenio, creaciones con material de desecho, juegos de tipo Freeware (libre distribución), etc. Cada año se realiza el cierre de las actividades, del año 2015 se realizó una visita al Museo de Ciencias Naturales de La Plata. En dicho evento participaron los niños con sus familias junto con colaboradores y directivos de la institución.

El procedimiento que permitió seleccionar los elementos de la muestra, fue el muestreo probabilístico, teniendo todos los elementos de la población la misma posibilidad de ser elegidos.

Los sujetos fueron diez (10) niños varones de entre 6 y 12 años, Psicóloga y dos ayudantes que asisten al grupo

Características sociodemográficas: dos niños de seis años, dos niños de ocho años, dos niños de nueve años, dos niños de diez años y dos niños de doce años. Los mismos concurren a escuelas privadas de Ciudad Autónoma de Buenos Aires, un niño de doce años viene de Rosario, un niño de diez años viene de Mendoza y un niño de 9 años concurre a escuela pública de provincia de Buenos Aires. Actualmente un niño de ocho años se encuentra no escolarizado; según manifiesta la madre, la escuela le dio la baja a la matrícula, el niño es causal de muchos conflictos por sus conductas disruptivas y la escuela no lo puede sostener más.

Se tuvo en cuenta la observación del grupo en general y luego en particular con los dos grupos de 6 a 8 años y de 9 a 12 años.

El tipo de investigación es No-experimental, en tanto que no busca manipular o controlar el ambiente, ni crear situaciones artificiales. Se basó en una modalidad descriptiva correlacional, ya que se describió los fenómenos que se presentaron en el campo de estudio y se realizó un análisis de los mismos; estableciendo correlaciones a fin de brindar un mayor entendimiento de estos.

Los de recolección de información y las estrategias metodológicas son: a través de la observación y de entrevistas. La observación se realizó en las aulas donde se desarrollan las actividades y en el patio.

Se tuvo en cuenta e tipo de interacción que se estableció entre los niños, entre la psicóloga y el grupo de niños, entre los ayudantes y el grupo de niños y entre psicóloga y ayudantes.

La modalidad de observación según el grado de estructuración previa es asistemática ya que se reconocen y anotan los hechos según guías de observación poco estructuradas; según la participación del observador es observación-participante ya que hubo directa e inmediata, asumiendo un rol en el contexto de estudio, el de ayudante.

Los instrumentos que se utilizaron basándose en que la investigación es de índole cualitativa, fueron:

-Entrevista a psicóloga.

-Entrevistas a los ayudantes. La misma consta de 9 preguntas.

-Observaciones de campo. Las observaciones realizadas fueron de una duración de dos horas, distribuidas: una hora en el patio con todo el grupo, 30 minutos con el grupo de 6 a 8 años y 30 minutos con el grupo de 9 a 12 años. El contexto que se seleccionó para llevar adelante esta técnica fue el ámbito del patio y también el de interacción en el aula.

Dimensiones/interrogantes:

- 1- Características de los niños con altas capacidades.
- 2- ¿Cómo describiría las emociones en los niños con altas capacidades?
- 3- ¿Cuáles son las características cognitivas?
- 4- ¿Cree que es beneficioso para éstos niños la buena contención emocional y asistencia temprana? ¿Por qué?
- 5- ¿Cuáles son las intervenciones más frecuentes que debe realizar teniendo en cuenta el componente emocional?

Observación: Se observará el desarrollo del juego y de las actividades que realizarán los niños con altas capacidades como así también la dinámica de sus relaciones. Específicamente sus emociones y si son capaces de expresarlas y utilizarlas de manera productiva, ya que son fundamentales para el éxito académico y social de los niños.

Categorías de la Observación:

Finalidad: ¿Cómo orientar el desarrollo emocional en niños con alto coeficiente emocional?

Objeto de la observación: aceleración de los latidos del corazón y del pulso, enrojecimiento de la piel, motivación, cambio en la velocidad y profundidad de la respiración de acuerdo a la intensidad, duración y conducta corporal de la situación emocional, pérdida más o menos profunda del control mental, descontrol de la conducta, expresión oral de sus sentimientos, enojo, autoconciencia (que pueda responder cómo se siente acerca de un hecho), manejo de emociones (si pueden parar y pensar como se sienten y como deben reaccionar), empatía, ansiedad.

IV- Desarrollo del trabajo.

La manera en cómo se abordará la temática será a través de una investigación de índole cualitativa, implementando para esto las técnicas de observación de campo, entrevistas y análisis de contenido. Las preguntas planteadas para dar respuesta a los objetivos son: ¿existe asociación entre el desarrollo emocional y el coeficiente intelectual? ¿Cómo orientar el desarrollo emocional en niños con alto coeficiente intelectual?

Recursos Humanos: los participantes de la investigación; la Psicopedagoga Mariana García, los niños que asisten a Creaidea, las personas entrevistadas: ayudantes y Psicóloga de Creaidea.

Procedimientos:

La investigación es de naturaleza descriptiva, con las observaciones realizadas se pudo medir distintos indicadores de las emociones en tres momentos claves de los encuentros: juego, académico y relación entre pares. Para lograr mayor precisión la autora de la investigación recogió los datos e información de manera directa y objetiva de los niños con altas capacidades de la Organización Creaidea, de Buenos Aires. Diseñó un modelo de observación (Anexo 1) que contiene los indicadores, los momentos de los encuentros y por último se estableció el total de indicadores por niño para luego poder abordar a la totalidad y comparar resultados. Además realizó un segundo modelo de observación (Anexo 2) específicamente para el momento académico con tres indicadores emocionales y tres alternativas de respuesta: siempre, algunas veces y nunca, alternativas que seleccionó según el criterio propio la autora dependiendo de las manifestaciones de los niños.

En la investigación se utilizó un tipo de diseño no experimental, por cuanto no se manipuló la variable del estudio, lo cual coincide con la definición que Hernández y otros (2006) afirman "...son los estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos" (p. 205). El presente estudio sólo abarcó la observación de la variable de estudio sin ejercer control ni manejo sobre ella, solo se describió. En cuanto a la investigación transeccional los autores antes mencionados señalan que es: "...recolectar datos en un solo momento, en un solo tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado" (p. 210). La autora recogió los datos en un tiempo único específico, es decir, se aplicó el instrumento una sola vez y en un solo momento a la muestra seleccionada.

Resultados:

El presente capítulo tiene como propósito analizar los resultados obtenidos de la población objeto de estudio, de ésta manera darle respuesta al interrogante formulado en el Capítulo I: ¿Cómo orientar el desarrollo emocional en niños con alto coeficiente intelectual?

En tal sentido los datos recopilados en los niños de la Organización Creaidea, ubicada en Belgrano, Buenos Aires, fueron organizados en una matriz de tabulación (Anexo...), y posteriormente en cuadros de distribución de frecuencia, uno por cada dimensión, dónde se agruparon los indicadores o ítems de acuerdo a la escala de valoración asumida.

Para el análisis e interpretación de los datos se seleccionó la alternativa de respuesta observada más frecuente a fin de describir la realidad actual en cuanto al manejo de los componentes emocionales en los niños con altas capacidades objeto de estudio, todo ello con el propósito de brindar orientaciones que favorezcan al desarrollo emocional en niños con alto coeficiente intelectual.

En relación al indicador enrojecimiento de la piel se encontró que la mayoría de los niños lo manifestó con más énfasis durante el desarrollo del juego, evidenciando que en ésta fase se desarrollaron las acciones de emergencia siendo aquellas reacciones que tenemos ante situaciones extremas de peligro. La vasocompresión consigue que la sangre circule a mayor velocidad permitiendo una mayor frecuencia en el transvase de nutrientes y oxígeno a las células del cuerpo. De este modo el cuerpo, más alimentado y oxigenado, puede iniciar con todas las garantías una acción de emergencia. De forma natural el hombre ante la detección de un peligro enciende motores para una posible acción de urgencia. Es entonces cuando notamos que se acelera nuestro corazón y aumenta nuestra frecuencia respiratoria. A la vez, y sin que lo advirtamos, se activan otros procesos en el interior de nuestro organismo como es la liberación de adrenalina por la cápsulas suprarrenales, la secreción de jugos (ph+) en el estómago y la constricción de los vasos sanguíneos para proveer a nuestros músculos de una ración extra de nutrientes y oxígeno, y provocando, como efecto colateral la aparición del rubor.

Durante la fase del desarrollo del juego se evidencia que se manifestaron más miedos, ansiedades, preocupaciones, enojos que perturbaban el seguimiento normal del juego, donde hubo que parar el mismo, el ayudante intervenir para tranquilizar al grupo y luego continuar el proceso del mismo para poder llegar al cierre. Estas preocupaciones y ansiedades son las responsables de la activación en el organismo ante la señal de alarma que provocan, generando fenómenos colaterales variados como los efectos de calentamiento que puede convertirse en rubor-enrojecimiento de la piel.

En relación al indicador motivación expresó mayoritariamente durante la fase de inicio de juego y luego decayó notablemente no pudiendo mantenerse en el resto de las etapas. Se evidenció que en el momento de la explicación, preguntas, observación del juego, hubo gran atención y gusto por participar con énfasis, sin embargo en el propio momento de llevar adelante el mismo apareció el aburrimiento, frustración, no querer compartir, dejando en su mayoría la propuesta de lado, éste grupo de niños que abandonó la propuesta original en parejas o de a uno fueron a elegir otros juegos y los comenzaron a jugar según sus propias reglas, mientras muy pocos continuaron con el juego inicial, pero cuando el mismo comenzó a tener la dinámica de los turnos y repeticiones se aburririeron, comenzaron a charlar y organizaron dibujos continuados con patrón común, cada niño dibujaba en una hoja y luego unían todos los dibujos armando una historia con el patrón común elegido. Se observó que durante la fase académica las metas a las cuales querían arribar eran muy altas, con rasgos de perfeccionismo y al no alcanzarlas en el tiempo esperado se frustraron e interrumpían con nuevos intentos, generando sentimientos inadecuados

En relación al indicador respiración se encontró que en su mayoría lo manifestaron en el momento de relación entre pares (libre), cuando no se pusieron de acuerdo y hubo perdedores y durante el juego en la etapa del desarrollo coincidiendo con enrojecimiento de la piel.

La respiración se encarga de aportar el oxígeno para que todo el cuerpo funcione físicamente e influye de manera importante en la actividad emocional y mental. Una respiración consciente y relajada, puede eliminar mucho más que toxinas: nos ayuda a

liberar las tensiones y agresiones exteriores. En la respiración se refleja, las emociones, los sentimientos, la relación con el entorno y el estado general del cuerpo.

La misma cambia según la emoción que predomine en nuestra mente. Se comprobó que los niños manifestaron, en las fases mencionadas inicialmente, por un lado respiraciones cortas, como si fuera difícil respirar, quedándose sin aire, apareciendo sensaciones de ahogo, correspondientes al sentimiento de miedo. Y por otro lado respiraciones rápidas, superfluas, denotando intranquilidad y una marcada ansiedad, enojo e ira, emoción muy dañina que terminó por estallar en golpes entre los pares.

El indicador descontrol de la conducta evidenció que sucede en determinadas situaciones impredecibles durante el juego, académico y relación entre pares.

Se manifestó como conductas disruptivas (tirar los tableros, patear las sillas, correr por los pasillos sin autorización, etc) y hasta agresivas (empujar al compañero, pegarle patadas, poner la traba, golpearse contra distintos objetos). Durante las distintas fases de relaciones entre pares se observó en su mayoría rasgos de impulsividad evidenciando que primero resuelven y después piensan, mal perder, interrumpir y estorbar a los demás competidores, involucrarse en actividades físicas peligrosas sin valorar las consecuencias. En el momento de relación entre pares su propuesta fue jugar a una mancha televisor, resultando los momentos de tocar al compañero sean de pegar al compañero y tres niños se subieron a los arcos de fútbol, luego trepando por el enrejado para evitar ser tocados, ante el pedido de los adultos a que bajen, manifestaban una gran desobediencia hasta que el ayudante subía a bajarlos. Durante el juego manifestaron contestar antes de terminar de oír la pregunta, dificultad para guardar el turno, baja tolerancia a la frustración y poco autocontrol. Durante la fase académica si bien se manifestaban situaciones similares ante la exposición oral del niño que resultó ganador, luego del período de enojo y frustración por no haber resultado, se generaba una escucha atenta y volvían a resolver buscando otras maneras o agregando algo a lo escuchado.

El factor manejo de las emociones frente a ciertos estímulos y situaciones ajenas a su voluntad, permite identificar, entender y manejar las emociones acertadamente reconociendo no sólo lo que sentimos sino porque lo sentimos.

En la fase académica se observa un auto-conocimiento emocional, manifestando conocer cómo los afectaban sus emociones, cómo ese estado de ánimo afectaba la producción y resolución; algunos dichos en esta fase fueron: estoy un poco nervioso, ya quiero terminar, me tengo que concentrar (a modo de diálogo interno) me estoy enojando mucho, etc. Ante éste auto-conocimiento se evidenció que faltaba la segunda parte el auto-control emocional, ante éste poder de detectar esas emociones poder controlarlas y no dejarse llevar por las mismas, sobre todo en la fase juego y relación entre pares. Se observa una gran empatía, pudieron reconocer las emociones ajenas, lo que le pasaba al otro amigo y por qué actuó de determinada manera y luego de ello ayudarlo. Este rasgo se observó en el juego improvisado de dibujo con patrón común, ante la angustia de un compañero por no ser tan buen dibujante el resto comenzó a nombrarle todos los talentos que tenía y lo bien que desarrollaba el juego de ingeniería, y lo alentaron a que pudiera concluir y si bien no estaba tan perfecto el dibujo, se comprendía y podía ser parte de la muestra. En otras ocasiones durante relación entre pares también pudieron sentir empatía ante el compañero que contó que ya no podía ir más al colegio por tener malas conductas, todos lo comprendieron, se mostraron atentos ante esta situación, mostraron profunda preocupación por su amigo y comenzaron a diseñar estrategias para encontrarle un colegio que lo acepte. Enseguida hicieron una lista con los nombres de sus colegios y las direcciones y las compararon con la del colegio expulsor, para armar una segunda lista donde se clasificaban según cercanía. Se evidenció que se pusieron en el lugar de éste amigo, sintiendo la necesidad de colaborar y ayudar.

En cuanto a la fase académica según la observación realizada se puede llegar a la conclusión que si bien tienen un conocimiento de sí, pudiendo percibir la relación que hay entre sus pensamientos y sentimientos, aún no pueden anticipar los efectos que tienen sus emociones en los demás. Todos los niños tienen en claro sus fortalezas, las expresan en lo

cotidiano, soy bueno en...., el mejor del grupo que hace cálculos es...., el que más sabe de geografía es.... En relación a la satisfacción que le producen ciertas actividades está relacionado porque tienden a desarrollar sólo aquellas actividades donde se destacan y no quieren innovar en otras, les costó las actividades plásticas, dejarse ensuciar y cuando se animaron se ensuciaron demasiado generando el desborde en algunos de ellos, por lo tanto siempre hay que anticiparles las pautas y los objetivos aunque en la marcha se desvirtúan.

En relación en la confianza a sí mismo, muy pocos se consideraron valiosos en algún aspecto, denotando una paupérrima autoestima y autoconcepto pero sin embargo destacan cualidades para poder solucionar determinados conflictos que puedan surgir entre sus compañeros, aspecto positivo que se revalorizó en la fase relación entre pares cuando el compañero manifestó su situación en relación a la expulsión del colegio.

La psicóloga del grupo manifestó en su entrevista que es necesaria una buena detección y asistencia temprana, ya que muchos de los niños llegan a la edad de los 10 años habiendo pasado por distintos diagnósticos, siendo etiquetados en las instituciones educativas y hasta medicados por su hiperactividad. En cuanto a la contención emocional trabaja con los padres y han formado un grupo de padres, mientras los niños desarrollan las actividades los padres se reúnen e intercambian informaciones con el representante de Creaidea, también hay otras profesionales que asisten y van brindando sugerencias para que los niños tengan una buena contención emocional dentro de su familia. Coincidiera que existe una relación entre el desarrollo emocional y las altas capacidades, ya que en el trabajo desde hace 4 años ha notado que cada vez más deben abordar trabajos, juego, actividades, vinculadas con lo emocional porque los niños llegan a éste espacio desbastados, sin incentivos o desbordados de conductas disruptivas las que hay que canalizar. Marca este espacio como encuentro, contención, construcción y potencializador de momentos felices con los niños que manifiestan esta característica común, las altas capacidades.

V- Conclusiones:

Después del análisis de diferentes modelos, teorías y el trabajo de campo centrados todos ellos en las altas capacidades y el desarrollo emocional y los desajustes que se producen en estos niños, el experimentador realizó las siguientes apreciaciones: Primero, consideró la inteligencia humana, la superdotación y los demás fenómenos intelectuales que constituyen las altas capacidades en una interacción permanente y continua entre los procesos cognitivos y los procesos emocionales. Si bien en la historia los factores emocionales fueron referenciados en la Grecia antigua, nuestros clásicos hablaban de la pasión en contraposición a la razón. Ya Platón decía que las pasiones, los deseos y los temores nos impiden pensar. Pero, el estudio científico de los factores emocionales y de su interacción con el sistema cognitivo no ha tenido lugar hasta nuestros días.

Tradicionalmente los factores emocionales de los alumnos, y de las personas en general, no estaban considerados. El área afectiva se trataba, bien independientemente de la dimensión cognitiva, o era considerada como falta de aptitudes cognitivas.

Hoy sabemos que las emociones y los pensamientos interactúan constantemente, y se forman conjuntamente. Los procesos emocionales límbicos pueden impedir la concentración en los procesos reflexivos de la corteza cerebral.

La plasticidad del cerebro es enorme. En la actualidad todavía no la conocemos en su completa dimensión.

Las interacciones tempranas determinan cómo se cablea y como se interconecta el cerebro. Perkins y Feuerstein señalan: "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

La investigación científica específica en altas capacidades ha continuado avanzando en paralelo con la investigación básica sobre la inteligencia humana. Es importante destacar que de la teoría inicial de Joseph Renzulli que introdujo en su tercer anillo: la motivación,

otros investigadores han profundizado en los aspectos emocionales. Franz J. Mönks estableció cinco variables relevantes en la superdotación, todas ellas de carácter emocional son: Autoconcepto general, Situación general dentro del grupo, Autoconcepto escolar, Estilo de aprendizaje, y Motivación.

Otros autores como Jellen y Verdin también ya venían situando la superdotación en una interacción permanente de los factores cognitivos con factores emocionales. Para estos autores estos factores emocionales son: Afecto, Sensibilidad, Empatía y Conato, definiendo el Conato como: "Intereses y Motivación".

Segundo, luego de realizar el análisis de los resultados se llegó a la conclusión que los niños que presentan altas capacidades presentan una disincronía entre el desarrollo emocional y el intelectual esto se comprobó mediante el trabajo de campo donde se pudo evidenciar que la gran capacidad intelectual del niño con altas capacidades produce angustia, ya que emocionalmente todavía es inmaduro. La sensibilidad e intensidad emocional son características distintivas en la mayoría de los niños con altas capacidades. Estos rasgos suelen dar lugar a que sean más vulnerables en la infancia, y por consiguiente, a tener problemas en la escuela. Tienen una riqueza mental extraordinaria que es difícil de procesar. En cuanto a su autoconcepto el hecho de saberse y sentirse diferentes al resto les provoca baja autoestima, estados de ansiedad y en algunos casos depresión.

Entre las características evidenciadas, se destaca que manifiestan grandes dosis de energía en el juego y en el trabajo académico. Esto se pudo observar en la gran habilidad que manifestaron en hacer mucho trabajo en poco tiempo. En muchas ocasiones esta gran energía puede interpretarse como hiperactividad. El uso positivo de esta energía es un elemento clave para el desarrollo emocional del niño con altas capacidades que puede llevar al aburrimiento, la frustración o una tendencia a la hostilidad, si dicha energía no es bien canalizada.

La intensidad emocional que caracteriza a éstos niños pasa a formar parte de su proceso de desarrollo y esencial para el diagnóstico. Los conflictos internos tan intensos que manifiestan los tenemos que mirar a la luz de un modo integral del proceso de desarrollo

más que como una patología. Enunciado lo anterior se comprueba la hipótesis: “Los niños con altas capacidades son muy maduros en lo cognitivo pero inmaduros en lo emocional”.

A nivel social en la escuela, como es sabido el desarrollo mental de un niño con altas capacidades es mayor al resto de la clase. Al verse obligado a seguir un ritmo de estudios por debajo del que sus capacidades demandan, se aburrirá en clase y no desarrollará estrategias tan necesarias en un estudiante como el hábito de estudio, la disciplina o la organización. Como consecuencia, en cursos superiores su rendimiento puede ser incluso inferior a la media, se aburren y son impacientes, se presentan numerosos conflictos en sus conductas, aburrimiento, frustración, falta de atención y debido a sus diferencias, algunos de éstos niños tenderán a quedarse solos en los recreos, ya que no suelen ser comprendidos por el resto de los iguales.

En el contexto familiar aunque normalmente son los padres los primeros en percibir la precocidad de sus hijos, en ocasiones no están preparados para dar respuestas a sus preguntas. Esto puede provocar una gran angustia en el niño con altas capacidades, que se verá obligado a tomar una decisión drástica: contentarse con lo que ya saben y no buscar más respuestas, con lo que su curiosidad se verá coartada; o bien buscar el conocimiento fuera de su familia, con el consiguiente sentimiento de culpabilidad. Por eso se revaloriza los espacios de encuentro que surgen en la organización donde se desarrollo el trabajo ya que trabajan los aspectos mencionados en los niños, a su vez que en el grupo de padres van intercambiando experiencias, consejos, escucha y atención de profesionales.

Tercero: poder abordar la situación problemática que motivó la investigación ¿Cómo orientar el desarrollo emocional en niños con alto coeficiente intelectual? Luego de comprobar la hipótesis y de obtener los resultados, se pudo analizar y determinar los rasgos más sobresalientes dentro del factor emocional; llegando a la conclusión que es de suma importancia brindar orientaciones que favorezcan al desarrollo emocional en niños con alto coeficiente intelectual, otorgando más importancia a los factores socio-emocionales, y no solamente a los factores intelectuales, ya que la sensibilidad emocional que poseen éstos niños, y el factor motivacional, es determinante para su aprendizaje y satisfacción personal.

La adecuada orientación que pretende brindar esta investigación es incentivar y promocionar la educación emocional para potenciar la inteligencia emocional en los espacios de encuentro entre estos niños. Este aporte se basa en la idea que la educación emocional crea la habilidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las demás personas y la capacidad para regularlas. La conciencia emocional es el requisito para poder pasar a la regulación. La autorregulación emocional consiste en un difícil equilibrio entre la impulsividad y la represión. Como sabemos ambos extremos pueden ser igualmente perjudiciales. También trabajar la regulación de las emociones de los demás, dado que éstos niños tienen alto grado de empatía, pueden reconocer las emociones ajenas, como se pudo comprobar en el presente trabajo. Conciencia y regulación emocionales deben considerarse pilares fundamentales dentro de la educación integral de los niños con altas capacidades, ya que son competencias básicas para la vida, ya que si los niños en cuestión logran adquirirlas estarán en mejores condiciones para afrontar los retos que plantea la vida. Considero que son elementos esenciales en la construcción del bienestar personal y social, aspectos que hay que fortalecer en estos niños para que se puedan desarrollarse de forma armónica y no disincrónica.

Los efectos positivos de brindar una adecuada educación emocional es contrarrestar con los resultados obtenidos durante el juego, académico y relación entre pares, así lograr la disminución de ansiedad, estrés, indisciplina, comportamiento de riesgo, junto con un aumento de la tolerancia a la frustración, resiliencia y, en último término del bienestar emocional. Por esto creo de suma importancia incorporar educación emocional para beneficiar la inteligencia emocional.

Para finalizar, como síntesis evaluadora la 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 niños con altas capacidades, 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 e integración social.

Bibliografía

- Claudia Grau Rubio (2003) Características del alumno con altas capacidades. Universidad de Valencia.
- Conferencia del Prof. Josep de Mirandés i Grabolosa (23/04/2001) La teoría de Joseph Renzulli, en el fundamento del nuevo paradigma de la superdotación. Universidad de Barcelona.
- Dabrowski, K. (1967). *Personality Shaping Through Positive Disintegration*. Boston: Mass Little, Brown.
- Dabrowski, K. & Piechowski, M.M. (1977). *Theory of levels of emotional development (Vols. 1 & 2)*. Oceanside, NY: Dabor Sciencie.
- Esquivel Ancona, Fayne. “Psicodiagnóstico clínico del niño” 3ª. Edición. Editorial El Manual Moderno. México. 2007. Pág. 34.
- Hernández Sampieri, R. (1997) *Metodología de la Investigación –México*.
- Kerman, B. (2007, 3º Edición) *Nuevas Ciencias de la Conducta: aplicaciones para el tercer milenio*, Ed. Universidad de Flores, Bs. As.
- La Voz. (01/06/2016). Niños inteligentes, con diagnósticos equivocados. Mariana Otero
- Lilian del Valle Chauvet (2011) *Detección de alumnos talentosos en un área de la tecnología*. Universidad Complutense de Madrid.

- Maryorie Benavides (2004) La educación de niños con talento en Iberoamérica. Santiago de Chile.
- Todojujuy.com(06/05/16) Niños superdotados: el trabajo en Jujuy. Jujuy

ANEXO I

Modelo: Juego

Observado:XX

Período de observación.	Juego			Relaciones entre pares (libre)	Total conducta observada
	inicio	desarrollo	cierre		
Enrojecimiento de la piel					
Motivación					
Respiración					
Descontrol de la conducta					
Autoconciencia					
Manejo de emociones					
Empatía					

Instrumento de recolección de información, observación de los momentos: juego y relaciones entre pares (propuestas libres)

ANEXO II

Modelo : Académico

Indicador	Ítems	Siempre	Algunas veces	Nunca
Conocimiento de sí mismo	1. Es capaz de percibir la relación que hay entre sus sentimientos y pensamientos. 2. Anticipa los efectos que puede tener sus emociones en los demás.	6	4	-
		1	3	6
Autoevaluación	1. Es capaz de reconocer sus fortalezas 2. Siente satisfacción cada vez que realiza una actividad dentro o fuera del aula	9	1	-
		2	7	1
Confianza en sí	1. Se considera un niño valioso.	-	3	7

mismo	2. Confía en sus habilidades para resolver un conflicto con sus compañeros	-	6	4

Instrumento de recolección de información, observación de los momentos: Académico.

ANEXO III

Fotografías del momento académico: experiencia con espuma de afeitar, témperas y cartón.









ANEXO IV

Juegos.





LA DE 4



