

Desarrollo afectivo y necesidades específicas de apoyo educativo en el alumnado con altas capacidades intelectuales

Emotional development and special educational support for students needs highly gifted

MARÍA JESÚS LUQUE ROJAS
DOCTORA EN PSICOLOGÍA
PROFESORA DEL DPTO DE MÉTODOS DE
INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO
EN EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



DIEGO JESÚS LUQUE PARRA
DOCTOR EN PSICOLOGÍA
PROF. ASOCIADO DEL DPTO DE PSICOLOGÍA
EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
PSICÓLOGO ORIENTADOR DE EOE



RICARDO HERNDÁNDEZ DÍAZ
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
ESTUDIOS AVANZADO EN NEUROPSICOLOGÍA
PSICÓLOGO ORIENTADOR DE EOE.



Introducción

En los niños y niñas y jóvenes con altas capacidades intelectuales, el estudio de las relaciones entre su inteligencia y la adaptación personal y social, ha sido un tema dado a la controversia. Así, en la literatura especializada podrían señalarse dos grandes ámbitos de opinión al respecto. De un lado los que aprecian que la alta capacidad se asocia a un desajuste o desadaptación personal y social y desde otro por el contrario, se valoraría una relación de adecuación entre inteligencia y ajuste, al menos dentro de la normalidad al resto de sus iguales en edad y cultura. La existencia de ambos grupos de opinión, y de sus estudios en concreto, se podría explicar desde la base de diferencias entre marcos teóricos y desarrollos conceptuales, perspectivas de intervención o de aspectos metodológicos. En cualquiera de los casos, nos debería servir para cuestionarnos sobre la inteligencia y el concepto de superdotación y altas capacidades, así como de su relación con el desarrollo afectivo y social, además de aspectos concretos como el interés, los estilos cognitivos y de aprendizaje,

o la motivación y la didáctica en los procesos de enseñanza – aprendizaje, entre otros.

A pesar de que en buena parte de los trabajos y avances en el estudio sobre las Altas Capacidades Intelectuales (en adelante AACCI), siguen cargándose las tintas sobre los aspectos intelectuales, quizá porque se estimen más accesibles u objetivos en su medición, o bien porque se crea que su valor es básico para explicar otros aspectos, debemos aceptar, por obvio, que el niño o niña con altas capacidades intelectuales, es una persona en la que se da una integración de talento, características personales propias y de contextos de desarrollo. En ese sistema, algunas características personales podríamos hacerlas coincidir con lo que podríamos denominar, aunque no sea un término ortodoxo en la psicología, de vida interior, una orquesta sensible de elementos cognitivos y emocionales que, a través de sus mutuas influencias recíprocas entre ellos y con su contexto, permite la realización del potencial del niño, así como la explicación de sus conductas de perseverancia, interés, motivación, disfrutar de la actividad....

Sin embargo, en una sociedad con tendencia homogeneizadora, en la que la diferencia de sus integrantes sigue observándose desde una forma distintiva, cuando no negativa y excluyente, los prejuicios y estereotipos en general, y sobre las personas con AACCI en particular, continúan presentes haciendo mella en la persona, en su yo o autoconcepto, incidiendo tanto como receptor, como sujeto protagonista de esas ideas. Se hace obvio que el estudio y reflexión sobre estas creencias, es importante tanto para las personas con AACCI, como para la sociedad y comunidad.

En el presente documento, de acuerdo a los trabajos de Pérez y Domínguez (2000) y Peñas (2008), nos proponemos hacer un acercamiento a la reflexión docente sobre las características afectivas, sociales y morales, propias de un

desarrollo personal del alumnado con AACCI, tratando de situar los aspectos cognitivos en una integración con aquéllas. Se buscaría en suma, favorecer la reflexión sobre una Acción Tutorial del profesorado, nucleada en la persona de sus alumnos y alumnas, con fines de desarrollo de respuestas educativas ajustadas a las necesidades específicas que pueden plantear.

1 Aspectos del desarrollo afectivo en los niños y niñas con Altas Capacidades Intelectuales

Desde un análisis de psicología educativa, el estudio de la afectividad y del desarrollo emocional de los niños y niñas con Altas Capacidades Intelectuales, es abordado desde las características propias y evolutivas del niño, abandonándose las posturas de inmadurez o de inestabilidad, mantenidas históricamente, sobre una base clínica de salud mental. Esto es, se desecha la falsa creencia de una indiscutible relación entre inteligencia y ajuste, entendida desde su correlación inversa, que ha generado la preocupación en los padres y madres sobre una alta dotación, como sinónimo de peor adaptación personal y social (Pérez, 2004; Borges, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras, 2011). En efecto, un tema que, desde su investigación psicológica, incluso psiquiátrica en el estudio de casos clínicos, no ha contribuido a transmitir el equilibrio o el sosiego a los familiares de los niños y niñas con AACCI, cargando a éstos de rasgos emocionales o dificultades afectivas, por el simple hecho de tener esas capacidades intelectuales. Puede decirse que es un mito, el que los más inteligentes son propensos a tener problemas conductuales o psicopatológicos, cuando sería más lógico pensar que una persona que ha acudido a consulta, a sus inquietudes, dificultades o necesidad de orientación, se le asocia su buena capacidad intelectual (una característica más del individuo). Por este motivo pasa a formar parte de un grupo distinto

y con una valoración psicológica distintiva, doble diagnóstico, como afirma Mouchirod (2004) o valoraciones de doble excepcionalidad, concepto con el que nos referimos a aquellos niños que destacan o que tienen una alta capacidad, e incluso buen rendimiento pero, a la vez, tienen problemas de aprendizaje, de conducta o de relación. Algunos son identificados y se conocen sus necesidades educativas, pero otros pasan desapercibidos para el sistema escolar y no se cubren sus necesidades.

Desde esta perspectiva psicoeducativa, se trata de ofrecer una visión más positiva o normalizadora (Prieto, Ferrándiz, Ferrando, Sainz, Bermejo y Hernández, 2008; González-Pienda et al. 2003), no sesgando en función de rasgos emocionales o personales diferentes a los que no tienen altas capacidades. Se acepta por lo tanto, desde esta posición, que el núcleo de referencia de la realidad o circunstancias de cualquier persona (llámese yo o sí mismo, según las concepciones, personalista o cognitivista), es un sistema organizado y dinámico de creencias que esa persona mantiene sobre sí mismo, siendo además una realidad aprendida. Desde una perspectiva cognitivo - evolutiva se define ser persona como un proceso intransferible y constructivo, proceso complejo que integra toda una gama de habilidades, aptitudes y competencias particulares, en dominios concretos del conocimiento y la experiencia, a las que se suman otras muchas facetas del sí mismo, como por ejemplo, metas y concepciones de vida, elección de formas de vida, compromisos personales, valores, elecciones y decisiones saludables y morales, todo ello dentro de los parámetros de una cultura y sociedad.

Sin entrar en la profundidad de un análisis de las características en el desarrollo emocional y social en los niños y niñas con AACCCII, que ya ha sido abordado por diversos autores, centraremos nuestra atención en un resumen de las mismas

CUADRO I. Algunas características socioemocionales en AACCCII

- Alta sensibilidad hacia los sentimientos de los demás, intensidad emocional y conciencia emocional.
- Idealismo, altruismo y sentido de la justicia.
- Coherencia y responsabilidad social.
- Preocupación por la muerte y el sentido de la vida.
- Ingenuidad e inclinación a la verdad.
- Perfeccionismo – expectativas;
- Miedo al fracaso y baja tolerancia a la frustración.
- Perseverancia.
- Independencia de opiniones respecto a su grupo de iguales.
- Ironía y sentido del humor.

(cuadro 1), de acuerdo con Pérez y Domínguez (2000) y Peñas (2008).

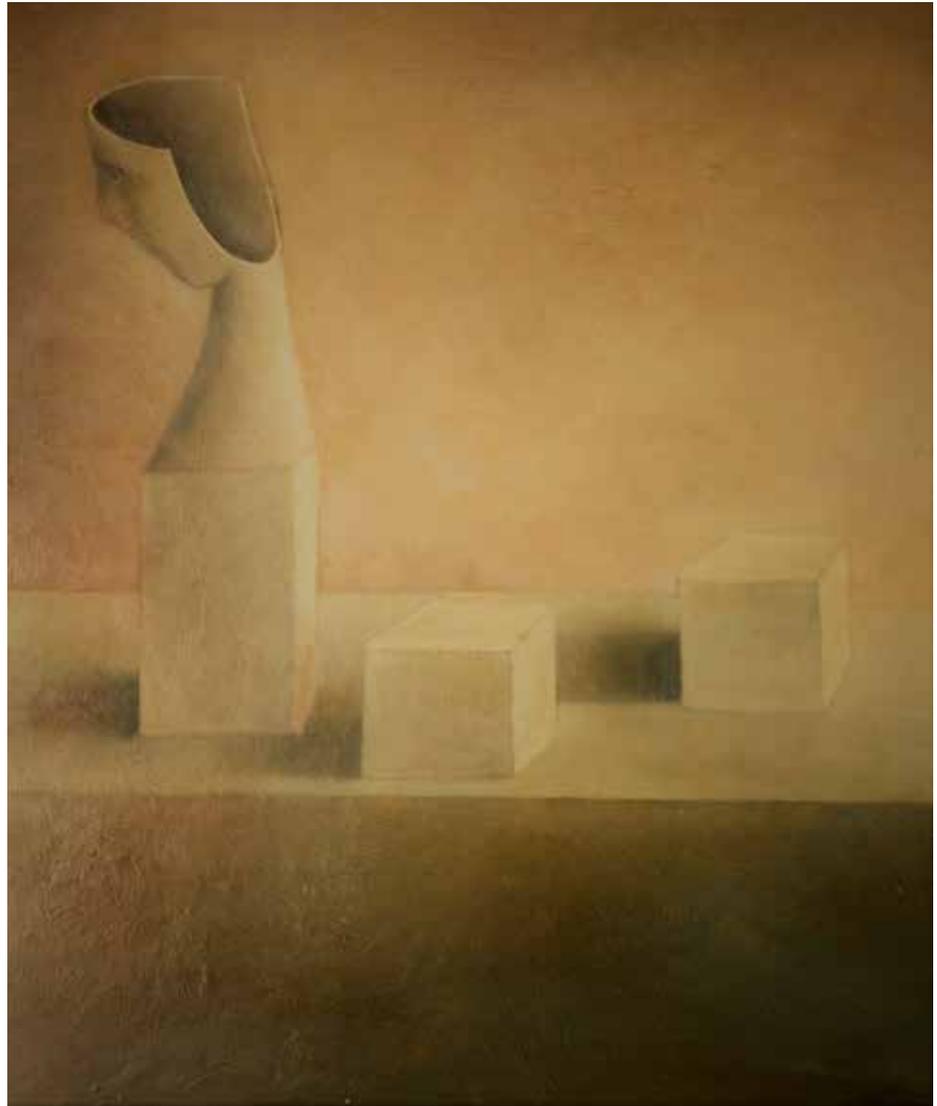
2 Algunas características socioemocionales

Podríamos comenzar expresando que los niños y niñas con AACCCII tienen una mayor capacidad de las emociones y de sentimientos, intensidad que no hace referencia a una mayor magnitud en la experiencia emocional, esto es, no es que los niños y niñas con AACCC “sientan más” emociones que sus iguales, sino que las viven de forma cualitativamente distinta. Esto puede explicar la per-

**Trabajo
duro y alta
implicación**

**Miedo al
fracaso**

**Esfuerzo y
ejemplo de
valía propia**



Memoria/ CAPILLA

cepción exagerada de emociones, pudiendo estar muy efusivos (alegres) o profundamente apenados si están tristes. De igual forma, se aprecia su implicación personal en las tareas, lo que también se extiende a relaciones sociales y familiares, así como a la fuerza e importancia que dan a los temas en los que tienen interés (Peñas, 2008).

Desde un punto de vista psicoeducativo, estas características nos harían reflexionar sobre la comprensión de los sentimientos y su apreciación desde la sensibilidad, como propias de su personalidad, sin juzgarla de inestabilidad o in-

madurez. De igual forma, esta intensidad afectiva, podría considerarse como núcleo de desarrollo personal, de sus aptitudes intelectuales y creativas, para integrarlas en el desarrollo moral y en su actitud ética ante la vida.

En esta intensidad afectiva son de particular relevancia los aspectos del perfeccionismo, la tolerancia a la frustración y la perseverancia, como características propias de personalidad del niño o niña con AACCII.

Cuadro 2.- Sensibilidad y su relación en lo cognitivo y afectivo (tomado de Peñas, 2008 y adaptado de Mendaglio, 1995)

Cognitiva		Afectiva.
Autoconsciencia.	Intrapersonal.	Experiencia emocional.
Toma de perspectiva.	Interpersonal.	Empatía.
Marcada conciencia de sí mismo y excelente comprensión y valoración del otro.		Diferencia entre lo experiencial y la empatía. Identificación emocional
De alto valor en cualquier persona, debe cuidarse y considerarse en la infancia y adolescencia.		

2. 1. Perfeccionismo.

Hacer bien las cosas o buscar la perfección es acercarnos con el trabajo o acción, a un ideal o modelo y en ello, el niño o niña con AACC, se aleja de un trabajo mal hecho o imperfecto, precisamente por la percepción que tiene de la distancia en la consecución de un producto, de su modelo. Si esta característica se interioriza en su autoconcepto, el hacer las cosas bien, pasa a formar parte de su sí mismo, íntimamente unido a su potencial. En consecuencia, el error o imperfección, será asumido como fracaso y decepción. Desde esta apreciación, cualquier intervención psicoeducativa, debe alejarse de concepciones patológicas de obsesión y rigidez, que han caído sobre estos niños y jóvenes. Prejuicios sociales que dañan su imagen social, viendo arrogancia, dónde sólo hay aversión al fracaso, queriendo hacer las cosas bien por el simple hecho de hacerlas. Por lo tanto, debería considerarse el perfeccionismo como un motor de desarrollo personal, aunque vigilando que no se convierta en una lucha de consecución de metas personales, ni de búsqueda de excelencia, lo que generaría insatisfacción y frustración. Desde una intervención psicoeducativa y pedagógica, podría tenerse en cuenta:

- Analizar los objetivos a conseguir, valorando sus posibilidades de alcance y la disposición y aptitudes individuales (principio de realidad).
- Considerar el alcance de metas por el placer de su ejecución y trabajo en los procesos, de forma que el resultado, sea asociado al cumplimiento del deber, de la ayuda a los demás,...
- Desarrollar mecanismos de autorregulación de niveles de perfeccionismo, sirviendo como desarrollo personal y de potencialidades.
- Enseñar a valorar los errores de forma constructiva, las expectativas de manera realista y enfrentarse a la crítica, desde actitudes de humildad y aceptación.

2. 2. Tolerancia a la frustración.

Hablar de la tolerancia a la frustración es hacerlo en términos de insatisfacción, tras un curso de acción y sus resultados, con el consiguiente sentimiento de fracaso. Muy unido al perfeccionismo que comentábamos anteriormente, los niños y niñas con AACCII, parecen tener una necesidad (propio de su autoconcepto) de hacer las cosas bien, sin que desde su inicio y planteamiento, hasta su final o producción, deba ocu-

rrir algo más que lo esperado. Esto explicaría su menor tolerancia a la frustración, no sólo en sí mismo, sino en la que observan en los demás. Es conocido para los educadores, el marcado carácter correctivo que tienen sobre sus compañeros, haciéndoles ver a éstos, sus errores, a veces de forma impaciente e intensa. Por ello, desde una intervención psicoeducativa podría tenerse en cuenta:

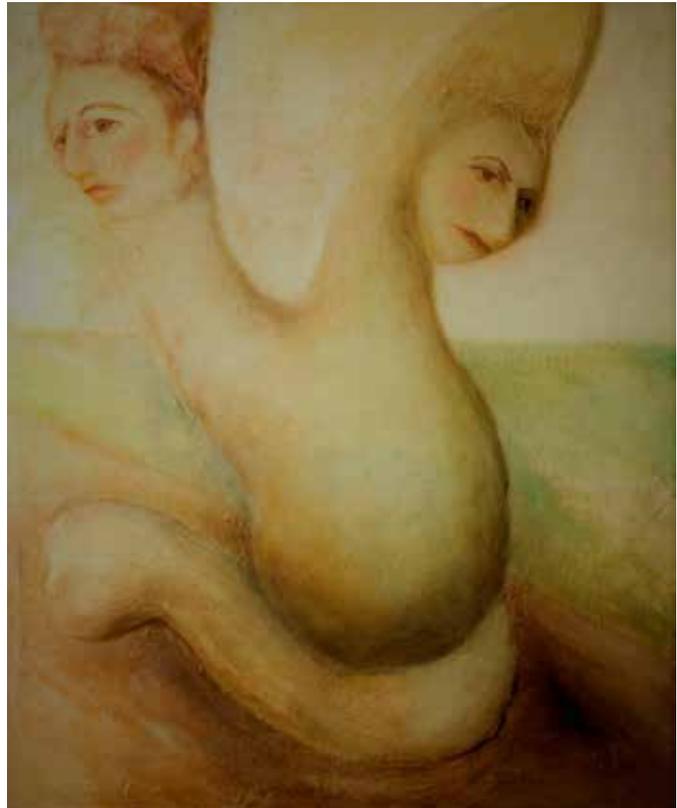
- Enseñar que el error y la no consecución de metas es algo normal en la vida cotidiana. Con ello se aprende a valorarse como persona en la aceptación y humildad y su reflejo en los demás.
- Relacionarse desde la valoración, respeto y ayuda, con una crítica constructiva y sin juzgar desde posiciones exigentes.
- Desarrollar una actitud paciente y tolerante, como medio de relación social y de bienestar personal.

2. 3. Perseverancia.

La perseverancia puede fijarse como una característica propia del niño o niña con altas capacidades, en la medida que supone la persistencia en tareas o procesos, a pesar de los inconvenientes que pudieran aparecer, persistencia fuertemente asociada a la voluntad y a la motivación en la consecución de objetivos. Desde un punto de vista de intervención psicoeducativa, la perseverancia, debería apreciarse como valor asociado a la voluntad y a la fuerza de superación, pero alejarla de una necesidad imperiosa de consecución o perfeccionismo, contrarios al bienestar personal.

2. 4. Conciencia de sentimientos y de emociones.

Es lo que, tanto en su perspectiva personal (consciencia emocional), como en los demás (empatía), Gardner definiría como inteligencia intrapersonal (comprenderse y trabajar con uno



Dualidad/ CAPILLA

mismo) e inteligencia interpersonal (comprender y trabajar con los demás). De acuerdo con Mayer (2001) y Mayer, Caruso y Salovey (1999), podría relacionarse una inteligencia emocional (que añadiría a las anteriores), con altos niveles de superioridad emocional.

En los niños y niñas con AACC, es reconocida su asociación con una alta sensibilidad emocional (sentimiento profundo e intenso, además de una percepción y conciencia), que, de acuerdo con Mendaglio (1995), podríamos distinguir entre sensibilidad cognitiva y sensibilidad afectiva (cuadro 2) y que nos puede ayudar a entender mejor la estructura emocional, en tanto en cuanto, puede hablarse de ambos extremos por separado o en su interacción. Así, podemos aceptar que algo tan sencillo como tener una profundidad emocional, no implica su expresión de sentimientos o pensamientos. No es asumido por una mayoría que considera que, una alta capacidad intelectual,

exige de forma automática, la comprensión y respuesta emocionales. En este apartado y para un trabajo psicoeducativo se sugeriría:

- Promover la expresión sus sentimientos y emociones, desde una base de enriquecimiento personal y social.
- La expresión emocional da salida a la comprensión de lo sentido, moldeando la profundidad de la sensibilidad y canalizando su intensidad.

2. 5. Desarrollo sociomoral.

Es posible que los niños y niñas con altas capacidades estén más “adelantados” en la búsqueda de relaciones de amistad, haciéndolo desde la confianza mutua y un mayor grado de relación, no sólo como compañeros de juego, como parecen hacerlo sus iguales en edad cronológica. De acuerdo con Gross (2000), esa necesidad, o búsqueda de relaciones, se daría con aspectos de aceptación incondicional, cuatro o cinco años antes que los iguales de edad cronológica. Esto podría explicarse sobre la existencia de un juicio y razonamiento sociales mayores que otros niños, lo que, a su vez, informaría de por qué suelen preferir compañías de niños más mayores o de igual nivel intelectual.

En general, podría decirse que los niños y niñas con AACCII tienden a ser idealistas, adoptando además posturas de responsabilidad sobre los aspectos sociales. Esto explicaría la creencia, incluso el estereotipo, de ser ingenuos o soñadores y muy alejados de la realidad. Sin embargo, debería de apreciarse como personas que se sustentan sobre valores sociales y morales, como la libertad, el altruismo, la tolerancia o una actitud ética ante la vida.

Lo anterior no significa que su nivel de desarrollo moral sea significativamente diferente a sus iguales, de acuerdo a los niveles de Kohlberg, una

asincronía en su desarrollo moral, que los sitúa en un perfecto conocimiento de la norma moral y de cómo actuar, aunque sin comportarse de acuerdo a ese conocimiento. Como ha mostrado Hume (2000), los niños y niñas con AACCII, se encontrarían en los niveles de moral convencional similares a los de su edad, aunque, en línea con este desarrollo, se autovaloran de forma muy alta en honestidad, sensibilidad, justicia o independencia. En este desarrollo, puede destacarse su actitud hacia la verdad, el sentido de la justicia y la responsabilidad social, lo que les lleva, a veces, a situaciones de incomodidad, al no saber apreciar las ocasiones en las que puede o no, ser apropiado decir toda la verdad. En consecuencia con ello, será oportuna la enseñanza de la prudencia, que lejos de actitudes hipócritas, haga ver al niño o niña, que la honestidad de pensamiento no está reñida con una expresión medida, discreta y valorando sus efectos sociales.

Algunos autores señalan la espiritualidad o sensibilidad espiritual, en tanto que capacidad para comprender un significado universal en los aspectos de ayuda y cuidado a los demás, una filosofía de la vida y de la muerte o la búsqueda de la trascendencia del universo. A este respecto debe decirse que, dados los componentes cognitivo y afectivo que tiene la sensibilidad espiritual, no tendría que relacionarse con una determinada religión en el niño. Es conocida la preocupación, ya desde temprana edad, por la muerte y el origen y el sentido de la vida (Silverman, 1990, Benito, 1994, Pérez y Domínguez, 2000). La complejidad de sus preguntas acerca del origen de la vida, sobre su creación, la finalidad de la muerte y qué hay después de ella, hace pensar en la dificultad de comprensión que estos niños tienen, sobre todo ante unos adultos que tampoco tienen respuestas o que no se encuentren preparados o dispuestos a responder a sus incómodas preguntas (Peñas, 2008).



Vuelo/ CAPILLA

De todo este desarrollo sociomoral, podrían apuntarse, en sus implicaciones psicoeducativas, algunos aspectos como:

- Favorecer la expresión de sus dudas, cuestiones o preocupaciones en torno a lo moral o espiritual, tratando de responder desde la verdad y la honestidad. Una base de inter-
- vención psicoeducativa en este sentido, puede venir a través de los dilemas morales, la discusión de casos, resolución de conflictos,...
- Considerar que la asincronía entre lo afectivo y lo cognitivo, nos puede explicar las dificultades y desasosiego del niño o joven con AACCCII que, comprendiendo los valores al-

truistas, grandes ideales o el valor de la justicia, no pueda apreciarlo en la coherencia esperada del comportamiento o actuación del adulto o modelo. En este sentido sería aconsejable un acompañamiento que disminuya los efectos de la autoobservación de su propia conducta, respecto a las diferencias que aprecia en sus iguales y adultos.

3 Algunas conclusiones.

Aceptando que el desarrollo es siempre proceso y resultado de la interacción individuo – situación, en el caso del niño o niña con altas capacidades intelectuales, podríamos expresar que, un conocimiento de la personalidad del alumno o alumna, así como un entorno de libertad y seguridad, aporta al niño facilidad y naturalidad en el desarrollo de sus capacidades. Pero, si además, ese medio le brinda la oportunidad de contenidos y conocimientos, procedimientos, reglas y valores, que supongan niveles de desafío, la potencialidad de su desarrollo, podrá manifestarse en conductas y acciones propias al interés y motivación del alumno (Landau, 1997).

Considerando que la construcción personal se produce en el seno de una cultura colectiva, que organiza los mundos internos y las relaciones interpersonales, cabe expresar la existencia de contextos familiares y sociales, favorecedores y desfavorecedores de la construcción personal. En consecuencia, en un marco de valores que guíen la conducta e identidad psicosocial (perteneciente a grupos de personas de la clase, centro escolar y comunidad), la educación escolar es de gran importancia en la adquisición de objetivos de desarrollo personal y de comportamientos positivos para la sociedad y para sí mismos, trabajando la toma de consciencia de las propias habilidades y competencias. En efecto, dado que el desarrollo personal es una integración de diversos ámbitos y áreas evolutivas, los profesores y los iguales, compañeros de clase o amigos de

la calle, son los agentes educativos de primer orden, junto a la familia, en las edades correspondientes a la educación primaria y secundaria obligatoria. Aunque obvio, no hay en ello diferencia alguna por niveles de capacidad intelectual. Pero, teniendo en cuenta que los niños y niñas con altas capacidades, pueden diferir en su calidad, asincronía o velocidad en su desarrollo, será necesaria una atención a estas características, actuando como elemento de compensación a sus necesidades específicas.

En esos aspectos de desarrollo, si podemos pensar, de una manera lógica, que las características emocionales, sociales y morales del niño o niña con AACII, se deben a sus propias características cognitivas, también podría entenderse que, esas características intelectuales y sus diferencias respecto al resto de la población, pudieran tener causa en su desarrollo emocional. Esto nos lleva a reflexionar sobre una evaluación e intervención psicoeducativa y pedagógica, integradora de todos los ámbitos de la persona. En este sentido, nos parece interesante la relación que Pérez y Domínguez (2000) hacen de las características intelectuales y rasgos de personalidad en las personas con altas capacidades.

Los aspectos socioafectivos anteriormente señalados evidencian la complejidad del desarrollo individual, que no sólo es intelectual–cognitivo, por muy bien que pueda valorarse, sino una conjunción de aspectos afectivos, cognitivos y conductuales, cuya integración y resultado es superior al simple agregado de partes. Ello puede suponer la base de desconocimiento, falsas creencias y estereotipos sobre las personas con altas capacidades. Desconocimiento que no puede permitirse en situaciones y contextos educativos, en la medida que la Educación implica crecimiento personal, social y moral. ■