



UAI Universidad Abierta
Interamericana

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA.

Estudio de caso: Estudio de las habilidades sociales de un niño de
4 años con Altas Capacidades Intelectuales.

Camila Torres.

Título a obtener:

Licenciatura en Psicopedagogía.

Febrero, 2021.

Agradecimientos.

En primer lugar, agradezco enormemente a mi familia, especialmente a mis padres, por brindarme la oportunidad de elegir mi futuro, respetando y apoyando cada una de mis decisiones. Les agradezco su contención durante toda la carrera, por ser mi sostén y mi guía a lo largo de la vida.

A mi mamá, Silvia por caminar a mi lado, por confiar, por su ayuda y cariño incondicional.

A mi papá, Mario por haber confiado en mí y por haberme enseñado, durante toda mi niñez y adolescencia, la importancia del esfuerzo y la constancia para conseguir objetivos, que aún marca mis pasos.

A mis abuelos, por estar presentes en cada uno de mis logros. Por su amor incondicional y su cariño con el que me apoyan siempre.

En segundo lugar, agradezco a Nacho, mi compañero de vida, quien me sostuvo estos años, con sus palabras de aliento y su constante ayuda para cumplir todos mis objetivos.

En tercer lugar, agradezco a mis amigas quienes siempre me acompañaron y alentaron en el logro de mis metas. Fueron y serán un gran pilar en mi vida.

En cuarto lugar, agradezco a los profesores de la universidad, en especial a Lourdes Casas, por su calidad humana y por ser grandes guías en la construcción de los aprendizajes que me llevo de esta hermosa carrera.

Asimismo, agradezco a Karina V. Gelis, por su supervisión y apoyo constante, por ser mi guía durante la elaboración de esta investigación y por su ayuda incesante.

Agradezco profundamente a la familia que brindó toda su ayuda para la elaboración de este trabajo. Por el respeto y cariño con el que me trataron todos estos meses. Les agradezco por el tiempo dedicado, por abrir su familia e incluirme en cada paso que dieron y darán junto a L. Esta investigación no hubiese sido posible sin ustedes.

Finalmente, a mis compañeras y amigas, Cami y Marti por el día a día durante

todos estos años, de ayuda mutua, esfuerzos y recompensas. Agradezco su contención, apoyo y compañerismo. Ninguno de mis logros hubiese sido posible sin ustedes a mi lado.

Índice.

1. Resumen.....	6
2. Introducción.....	8
3. Justificación.....	10
4. Antecedentes.....	12
5. Marco teórico.....	14
1. Superdotación: origen y perspectivas teóricas.....	14
1.1 El comienzo de la superdotación intelectual: base genética vs. base ambientalista.	14
1.2 Modelos Teóricos para el estudio de la superdotación.....	17
1.2.1 Modelo de Capacidades.....	18
1.2.2 Modelos orientados al rendimiento.....	19
1.2.3 Modelos Cognitivos.....	21
1.2.4 Modelos socioculturales.....	23
2. Conceptualización de las Altas Capacidades.....	27
2.1 Diferenciación de las principales terminologías que se utilizan para referirse a los sujetos más capaces.....	27
3. Caracterización del niño con Altas Capacidades Intelectuales.....	32
3.1 Características del niño con altas capacidades intelectuales.....	32
4. Habilidades Sociales del niño con Altas Capacidades Intelectuales.....	39
4.1 Competencia social en niños con altas capacidades intelectuales.....	40
4.2 Dificultades de ajuste social de los niños con altas capacidades intelectuales: trabajos a favor y en contra.....	44
4.2.1 Vulnerabilidad de los niños con altas capacidades intelectuales.....	44
4.2.2 La capacidad cognitiva como factor de protección.....	47
6. Marco Metodológico.....	49
6.1 Objetivos.....	49
6.1.1 Objetivo general.....	49

6.1.2 Objetivos específicos.....	49
6.2 Enfoque.....	49
6.3 Población.....	49
6.4 Instrumentos.....	49
7. Análisis de Datos.....	51
7.1 Presentación del caso.....	51
7.2 Administración de pruebas.....	60
8. Resultados.....	63
9. Conclusiones.....	69
10. Limitaciones y sugerencias.....	74
Referencias.....	75
Anexo.....	79

1. Resumen.

El presente trabajo se propuso, a partir de un estudio de caso, describir las habilidades intelectuales y las habilidades sociales de un infante con altas capacidades intelectuales. Conjuntamente, se pretendió evaluar las habilidades sociales del niño con altas capacidades intelectuales, relacionar las habilidades intelectuales con las habilidades sociales del niño y analizar si los valores de las habilidades son similares o si alguno se encuentra descendido.

La investigación se basa en un estudio de caso, la cual se caracteriza por estudiar un fenómeno dentro de su contexto de la vida real. El objetivo de la utilización de esta estrategia es presentar una relación completa y exacta de la realidad, donde no se puede llevar a cabo la alteración de los datos (Castro Monge, 2010).

A su vez, será de carácter cualitativa descriptiva, la cual se caracteriza por tratar describir situaciones y eventos, decir cómo es y se manifiesta determinado fenómeno (Hernández Sampieri, 1991).

Se trabajó con un niño de 4 años, residente en la localidad de Villa Ramallo en la Provincia de Buenos Aires. El infante posee un diagnóstico previo ligado a las Altas Capacidades Intelectuales.

A partir de la recolección de datos mediante la Escala de Observación para Padres: Habilidades de Interacción Social para 4 y 5 años (creada por Álvarez, Cañas, Jiménez y Petit, en el año 1990); la Escala de Habilidades Sociales para niños de 4 años (creada por Lacunza, Castro Solano y Contini, en el año 2008); el Inventario de Desarrollo Battelle (creado por Newborg, Stock y Wnek, en el año 1996), y el posterior análisis de los mismos se puede establecer que el niño posee un desarrollo de las habilidades sociales esperado para su edad cronológica. Asimismo, en situaciones determinadas es posible observar que el infante se comporta de manera más madura y desplegando habilidades sociales correspondientes a niños de mayor edad cronológica.

De este modo, se confirma la postura de Moon, quien sostiene que los niños con altas capacidades no son propensos a sufrir problemas de adaptación debido a sus capacidades intelectuales. Asimismo, plantea que esta población desarrolla un mejor ajuste personal y social que quienes tienen una dotación intelectual menor (Moon, 2004).

Sin embargo, se considera que cada caso es particular y se debe estudiar minuciosamente. Como expuso Neihart en sus investigaciones, el tipo de superdotación, el contexto educativo en el que se enmarque el niño y sus características personales, son variables determinantes para propiciar una u otra realidad (superioridad o inferioridad del desarrollo de sus habilidades sociales ante su grupo de pares) (Neihart, 1999).

Finalmente, se sugiere realizar una evaluación más abarcativa, teniendo en cuenta también el área emocional, académica, el juego, lenguaje, etc. Así, se podrá tener una visión integral del niño examinado, prestando especial atención a sus necesidades y con posibilidad de atender las mismas en diferentes contextos (familiar, escolar, clínico) con el objetivo de favorecer su vida cotidiana y potenciar sus altas capacidades.

Palabras claves: altas capacidades – habilidades sociales – habilidades intelectuales.

2. Introducción.

La presente tesina asume como objetivo principal analizar un estudio de caso de un niño de 4 años con altas capacidades intelectuales, especialmente sus habilidades sociales.

El interrogante de la misma radica en conocer si la alta capacidad favorece o no a las habilidades mencionadas anteriormente.

En primer lugar, se darán a conocer antecedentes de investigación basados en la superdotación, la evolución del concepto, la clasificación de los sujetos pertenecientes a esta población y sus principales características. Asimismo, se expondrán artículos que abordan los conflictos sociales, las dificultades de adaptación social y habilidades sociales que presentan los más capaces. Por último, se hará mención de diferentes autores que sostienen que la manera más eficaz de atender a esta población es mediante programas especializados, prestando especial atención a sus necesidades.

Este trabajo consta de dos partes fundamentales: un marco teórico, sustento material de toda investigación, y, un marco metodológico, pilar necesario para todo trabajo de exploración e indagación.

Dentro del marco teórico, se abordarán diversos puntos principales, dividido en cuatro capítulos.

Como punto de partida, el primer capítulo se basará en investigaciones anteriores sobre el origen de la superdotación y sus sustentos teóricos.

En el segundo capítulo, se pondrá énfasis en diferenciar las distintas terminologías utilizadas para referirse a las altas capacidades, teniendo en cuenta que, muchas veces, son empleadas como sinónimos para referirse al niño superdotado.

En el tercero, se desarrollarán las características distintivas que presentan los niños superdotados, específicamente en el área evolutiva, intelectual, social, perceptiva y emocional.

Finalizando el marco teórico, el capítulo cuatro estará consagrado a las habilidades sociales y competencia social del niño con altas capacidades intelectuales, la dificultad de ajuste social que presenta esta población y diferentes trabajos, a favor y en contra, sobre esta temática.

En el marco metodológico se encontrará la definición del tipo de investigación, la selección del diseño, los objetivos que darán sustento a la investigación, la población incluida en este estudio de caso y las técnicas de recolección de datos.

Luego, el trabajo continuará con el apartado “Análisis de datos” en donde se encontrará la presentación del caso, donde se detallará minuciosamente la historia de L con datos específicos sobre él, su entorno familiar, hitos del desarrollo, aprendizajes, escolaridad, actividades extraescolares e intervenciones psicopedagógicas que incluye la evaluación que da sustento a su diagnóstico. Asimismo, se abordará la administración de las técnicas seleccionadas, describiendo su composición y procedimiento.

Finalmente, la tesis concluirá con un apartado en donde se plasmarán conclusiones importantes sobre el estudio de caso, las limitaciones que presentó dicha investigación y, por último, los alcances que posee para el campo psicopedagógico.

3. Justificación.

El interés por realizar el presente trabajo surge a raíz de una lectura inicial acerca de los niños con necesidades educativas y, entre éstos, los niños con Altas Capacidades. De la misma, fue extraído el concepto de Altas Capacidades el cual fue definido como:

“Aquellas que demuestran un nivel de aptitud sobresaliente (definido como una capacidad excepcional para razonar y aprender) o competencia (desempeño documentado o rendimiento que los sitúe en el 10% superior, o por encima, respecto al grupo normativo) en uno o más dominios. Los dominios incluyen cualquier área de actividad estructurada con su propio sistema simbólico (las matemáticas, la música, la lengua...) o su propio conjunto de destrezas sensorio motrices (la pintura, la danza, los deportes...)” (Ministerio de Educación de la Nación, 2019, p. 8).

En relación a lo previamente expuesto, Tannenbaum sostiene que para considerar a una persona con alto potencial se precisan unos mínimos en las siguientes dimensiones: alta capacidad intelectual condición necesaria pero no suficiente; aptitud o aptitudes específicas notables que particularicen el área de competencia y el grado de éxito de una persona en dicha área; rasgos o características no intelectuales como motivación, autoconcepto y adaptación cognitiva; condiciones ambientales que estimulen el talento, señalando la importancia del lenguaje, las expectativas, los valores, las prácticas educativas y el rendimiento escolar de las distintas clases sociales; y, por último, buena suerte en determinados períodos de la vida, entendida según la expresión de Pasteur de que la suerte favorece a las personas preparadas. (Tannenbaum, citado en Espinos Veá y Reyes Fiz Poveda, 2007).

Asimismo, Renzulli expone que lo que define a un individuo superdotado es la posesión de tres conjuntos básicos de características estrechamente relacionadas y con un igual énfasis en cada una de ellas: una capacidad intelectual superior a la media, un alto grado de dedicación a las tareas y, por último, altos niveles de creatividad (Renzulli, citado en Comes, Díaz, Luque y Moliner, 2008).

Por otra parte, en cuanto a las habilidades sociales, Del Prette, Myles y Pereira, postulan que éstas son repertorios de comportamientos que presentamos en nuestra vida cotidiana y que contribuyen en forma decisiva para alcanzar buenos resultados en

nuestras relaciones interpersonales (Del Prette, Myles y Pereira, citados en Cali, Calvo, Pontón y Vélez, 2019).

En relación a lo expuesto anteriormente, Cobos- Cali, Dávila Pontón, Peñaherrera Vélez, y Vélez Calvo sostienen que los profesores de niños de primaria con altas capacidades no tienden a notar deficiencias significativas a nivel de las habilidades sociales, sin embargo, los compañeros de estos mismos notan grandes diferencias en el ámbito social, incluso se plantea que son emocionalmente vulnerables. Las necesidades psicosociales de esta población requieren un abordaje multidisciplinario entre el que se encuentra la intervención psicología que pretende mejorar las habilidades sociales y la autoestima, fomentar el autoconocimiento y autoaceptación y reducir niveles de ansiedad ante el fracaso (Cobos- Cali, Dávila Pontón, Peñaherrera Vélez, y Vélez Calvo, 2019)

A raíz de lo expuesto se considera relevante mencionar que la elaboración de la presente investigación ha sido motivada por la escasa información y capacitación que se difunde actualmente acerca de las Altas Capacidades y de las necesidades que posee esta población.

Finalmente, se pretende manifestar a las Altas Capacidades como una condición que genera necesidades que pueden repercutir en diferentes áreas de la vida cotidiana, y que por consecuencia, los niños que se encuentren atravesando dicho diagnóstico requerirán de apoyos por parte de diversas disciplinas como: psicopedagogía, psicología, entre otras. Por eso, se busca realizar aportes significativos para adoptar estrategias de intervención en las tareas de tratamiento psicopedagógico.

4. Antecedentes.

En la búsqueda de antecedentes se pudieron registrar en primer lugar, a Figueroa y Reynero (2000) quienes revisaron, primeramente, la evolución del concepto de inteligencia, el cual está estrechamente ligado a la idea de la sobredotación, luego, se analiza esta construcción y las principales teorías propuestas hasta la actualidad, prestando atención al desarrollo de una diferenciación entre la superdotación y el talento, la cual es especialmente relevante para las estrategias educativas. Por último, se exponen los prejuicios y mitos que surgen cuando la diversidad que se refiere a la superdotación.

En segundo lugar, Bravo (2010) expone, en un primer momento, el problema en cuanto a la clasificación de estos sujetos, ¿se habla de superdotados, niños prodigio, precoces, talentosos, de inteligencia superior o alumnos bien dotados? En un segundo momento se presentan una serie de respuestas excepcionales de niños y niñas superdotados que obligan a la construcción de un modelo explicativo. En un tercer momento se plantean las claves para entender esa especial “maquinaria mental” que tienen estos niños y niñas. Este conocimiento metacognitivo habilita la comprensión de las diferencias con el grupo de no superdotados. Es en este punto donde pueden empezar a presentarse los problemas con el resto de los compañeros. Finaliza el estudio con un debate sobre las diferentes dificultades y problemas con los que se encuentran estos sujetos, tanto en el ámbito académico como el social.

En tercer lugar, Acuña, López Aymes, Navarro y Vázquez (2015), investigan acerca de las características socioafectivas que posee el alumnado con altas capacidades intelectuales. Encontraron dos enfoques completamente opuestos: uno afirma que estos alumnos afrontan mejor los conflictos personales y sociales que sus iguales sin altas capacidades, mientras que el otro aporta evidencia de que estos alumnos están en riesgo de padecer problemas emocionales y sociales. A partir de este recorrido bibliográfico, los autores se proponen conocer las características socioafectivas que presentan cinco niños con altas capacidades intelectuales, de entre 8 y 12 años de edad, al inicio de un programa de enriquecimiento extracurricular de corte socioafectivo, con el fin de orientar la atención educativa. Para valorar las habilidades socioafectivas, utilizaron el BASC, Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes de Reynolds y Kamphaus. Los resultados demostraron que los participantes muestran diferentes niveles de adaptación social y afectiva, mostrando algunos rasgos de desajuste personal

o social en la mayoría de ellos. Pobres relaciones interpersonales, baja autoestima, estrés social, aunado a un deficiente conocimiento de estrategias adecuadas de interacción son solo algunas dimensiones sobre las que estos investigadores consideran que deben trabajar. Sin embargo, los autores sostienen que con dichos resultados no se puede generalizar que los alumnos con altas capacidades con inadaptados, presentan baja autoestima y dificultades para relacionarse en general, dado que la muestra era pequeña.

En cuarto lugar, Bonete Román, Calero García, García Martín, Gómez Pérez, Mata Sierra y Molinero Caparrós (2014), consideran el beneficio de aplicar programas de entrenamiento en habilidades interpersonales en niños superdotados para prevenir posibles problemas. Por ello, los autores pretenden valorar la eficacia de un programa de entrenamiento en resolución de problemas interpersonales en esta población. En dicho trabajo participaron 40 niños superdotados en edades comprendidas de 7 y 13 años, divididos en un grupo tratamiento y un grupo control de lista de espera. Los resultados mostraron diferencias significativas en las medidas de valoración directa en el grupo tratamiento tras la aplicación del programa. Asimismo, los investigadores pudieron detectar diferencias significativas entre el grupo tratamiento y el grupo control en las medidas pos-tratamiento a favor del primer, y se confirmó la relación del potencial de aprendizaje de los niños con los beneficios obtenidos. En definitiva, el programa de entrenamiento se muestra eficaz en la mejora de las habilidades de solución de problemas interpersonales evaluadas en niños superdotados.

Por último, López (2007) sostiene que el constructo “inteligencia social” ha suscitado reiterados cuestionamientos a lo largo de la historia de la Psicología. La autora sostiene que una forma de contribuir al debate es a través del estudio del razonamiento social en personas con altas capacidades cognitivas. Las puntuaciones de 50 niños y adolescentes con altas capacidades cognitivas en dos medidas de razonamiento social han sido comparadas con las de un grupo de pares de capacidad cognitiva media equiparados uno a uno en sexo y edad cronológica. Los resultados obtenidos en esta investigación, indican que estos niños y adolescentes presentan un rendimiento significativamente superior a sus pares en tareas relacionadas con la inteligencia social, destacando sobre todo en procesos de razonamiento que involucran la comprensión y definición del problema social, la planificación de estrategias y la anticipación de consecuencias sociales.

5. Marco teórico.

1. Superdotación: origen y perspectivas teóricas.

En primer lugar, para comenzar se considera oportuno realizar un recorrido teórico que permita conocer el origen de la superdotación de acuerdo a distintas posturas teóricas, como así también los diferentes enfoques teóricos que habilitan su estudio, los cuales fueron desarrollados y sostenidos en distintos momentos teóricos.

1. 1 El comienzo de la superdotación intelectual: base genética vs. base ambientalista.

El inglés Francis Galton fue el primer investigador en estudiar acerca de los diferentes perfiles intelectuales del hombre, ya sean capacidades o discapacidades, desarrollando un método de clasificación de los seres humanos según sus habilidades intelectuales (Carracedo y Gerson, 2007).

Dicho autor sostuvo la heredabilidad de la inteligencia dejando de lado toda influencia del entorno lo que dio origen a la teoría de la inteligencia fija también denominada teoría innatista, aún sostenida por diversos investigadores en la actualidad, abocándose al origen genético de la superdotación (Panzeri Vergara, 2010).

Dentro de la teoría innatista se postula que el nivel intelectual del individuo es elevado, fundamental gracias a su potencial genético favorable. De lo contrario, se estima que el nivel intelectual de un individuo es bajo producto de su potencial genético limitado (Panzeri Vergara, 2010).

En ese momento se estableció que “la herencia era el elemento que determinaba, en casi su totalidad, el desarrollo de la inteligencia” (Panzeri Vergara, 2010, p.35).

La heredabilidad de la inteligencia se había considerado la causa lógica del éxito o del fracaso de una persona (Panzeri Vergara, 2010).

El método diseñado por Galton constituyó el primer intento de definir a la inteligencia en función de los test psicométricos, los cuales adquirieron progresivamente gran popularidad a partir de ese momento (Panzeri Vergara, 2010).

Se sostuvo que el conjunto de este tipo de tests destinados a medir estas aptitudes determinaban el CI (capacidad intelectual) de una persona y por consiguiente, la inteligencia (Panzeri Vergara, 2010).

De lo expuesto, se pretende dejar en claro que según esta línea de pensamiento la inteligencia se encuentra predeterminada antes del nacimiento y todo intento por modificar este estado, era en vano, significando una pérdida de tiempo. Se apunta a no dar falsas esperanzas a los que no podían ser educados y a formar a los individuos en función de su coeficiente intelectual y de las capacidades, de las cuales estaban provistos al nacer (Betancourt Morejon, Valadez Sierra y Zavala Berbena, 2006).

Se afirma, entonces, que hay un predominio casi absoluto de la herencia en el desarrollo intelectual, no pudiéndose negar la incidencia de la genética sobre la debilidad mental o capacidad mental, afirmando que existen innumerables casos de superdotados, que han demostrado su talento a pesar de un entorno poco estimulante e incluso desfavorable, a su desarrollo (Betancourt Morejon, Valadez Sierra y Zavala Berbena, 2006).

Se deberá poner especial importancia a que los innatistas, en general, sostienen la constancia del coeficiente intelectual, insistiendo en que el mismo evoluciona de una manera estable, siendo muy resistente a los cambios surgidos en el ambiente y el entrenamiento (Panzeri Vergara, 2010).

En oposición a las teorías de la inteligencia fija, se encuentra el modelo de inteligencia general, en el cual se considera que la inteligencia es educable.

En dicho modelo, se identifica al sujeto superdotado como aquel que obtiene puntuaciones sobresalientes en las pruebas de inteligencia general, medidas a través de los tests que permiten el cálculo del coeficiente intelectual, como lo son las pruebas de Wechsler, la escala de inteligencia de Stanford Binet o por medio del factor general de la inteligencia (factor g), propuesto por Charles Spearman, donde se sostenía a la inteligencia como: “una capacidad general y única para la conceptualización y resolución de problemas” (Spearman citado en Coks, 2004, p.33).

Durante el período de creencia de la inteligencia fija, se empezó por medio de Lewis Terman un estudio de las características y comportamientos del sujeto dotado. El perfil de la época en relación a este tipo de niño lo mostraba frágil, solitario, sumergido

en un mundo lleno de libros y pensamientos. Se consideraba que los aportes de Terman ayudaron a desvanecer este mito (Sánchez, 2011).

Hacia la primera mitad del siglo XX, se establece una nueva visión acerca del desarrollo del hombre introducida por Stanley Hall, discípulo de Galton. Se sostenía que el desarrollo predeterminado, programado de una manera secuencial y cronológica, tomaba a la maduración y al aprendizaje como dos procesos diferentes. La primera estaba determinada por la herencia; la segunda por las condiciones del entorno. En medio de este entorno de permisibilidad, se comienza a cuestionar la ampliamente aceptada teoría innatista (Carracedo y Gerson, 2007).

De esta manera, surgieron en oposición a las teorías innatistas, nuevas formulaciones del concepto de inteligencia que dieron lugar a las teorías ambientalistas. Desde este enfoque, se sostiene que si el individuo posee un nivel intelectual elevado lo es principalmente gracias a su entorno favorable, de lo contrario estaría en presencia de un entorno desfavorable, inadecuado (Panzeri Vergara, 2010).

Con Skinner se admite la acción de los genes sobre el desarrollo de la inteligencia, pero se le atribuye una importancia mucho mayor al medio ambiente (Sánchez, 2011).

Watson y Skinner sostuvieron que: “sólo se puede conocer los procesos mentales de un organismo, a partir de su comportamiento” (Carracedo y Gerson, 2007, p.16).

Sustancialmente, se piensa que el comportamiento puede ser controlado y modificado por medio de las experiencias ya que el organismo humano es flexible (Sánchez, 2011).

A modo de crítica se establece que el error reside en que son dos posturas extremistas, ambas persisten en aferrarse a su propio ideal, sin considerarse otras teorías.

Se hace necesario comprender que la interferencia de ambos factores, herencia y medio ambiente, es una complejidad tal que el intentar aislar el uno del otro, conduce a una simplificación absurda.

Se piensa que lo erróneo de los innatistas no es la afirmación, que la herencia influye sobre la inteligencia, sino más bien que se considere que los tests de coeficiente intelectual verifican, el aspecto hereditario de la inteligencia.

Lo que el coeficiente intelectual verdaderamente refleja es: “La posibilidad de aprendizaje del individuo, el conocimiento académico condicionado por el ambiente y la cultura, la motivación a la actuación y las capacidades verbales y espaciales” (Panzeri Vergara, 2004, p.39).

Con el fin de romper con estas dos teorías, se integra la teoría del entorno intelectual, donde se establecen indicadores que según esta teoría, contribuyen o inhiben el desarrollo intelectual de un individuo, entre los mismos se destacan:

- Los ambientes empobrecidos. Se considera que el ambiente juega un papel sumamente importante tanto en el desarrollo como en el establecimiento de la personalidad. Un ambiente empobrecedor intelectualmente, empobrecería el desarrollo intelectual del niño.
- La dieta. Un niño que carece de alimentos puede movilizar menos su energía, su motivación y su atención, para comprender y resolver problemas intelectuales, así como para asimilar informaciones aunque esté dotado, como todos los demás niños, de una gran curiosidad.

Se hace necesario destacar que el primer año de vida es el año durante el cual el cerebro se encuentra en pleno proceso de mielinización y desarrollo. Una mala nutrición significativamente deficiente traerá consecuencias graves, dificultando todo el proceso de aprendizaje.

- El papel de la afectividad en el aprendizaje. Se considera a sí mismo determinante, acordando que un clima emocional cálido y conciliador, que otorga seguridad no produce los mismos efectos en el desarrollo intelectual que el estar inmerso en un clima de total desaprobación y hostilidad, en el cual sólo se generará ansiedad o inseguridad (Panzeri Vergara, 2010).

1.2 Modelos Teóricos para el estudio de la superdotación.

Como anteriormente se planteaba, muchas han sido las teorías y modelos explicativos del fenómeno de la superdotación a lo largo del tiempo.

Con el fin de sistematizar y relacionar dichas conceptualizaciones, se considera preciso establecer una categorización del origen del término en cuatro grupos fundamentales a saber: modelos de capacidades, donde se perciben definiciones que se orientan al rasgo; modelos orientados al rendimiento, como resultado observable de la

superdotación; modelos cognitivos y modelos socioculturales donde el ambiente tiene un gran impacto en el desarrollo de la superdotación.

Basándose en esta categorización se presentarán a continuación las propuestas de cada modelo.

1.2.1 Modelo de Capacidades.

Se sabe que las conceptualizaciones basadas en las capacidades intelectuales, se han considerado históricamente como los primeros intentos sistemáticos por definir las características de la superdotación. Lewis Terman se destaca como el representante más importante de esta aproximación quien, en 1925, popularizó el concepto de CI (capacidad intelectual) (Betancourt Morejón y otros, 2006).

A partir de sus investigaciones, se pudo arribar a la hipótesis de que las altas capacidades intelectuales, predisponen un rendimiento sobresaliente en áreas académicas y profesionales (Sánchez, 2011).

Se acuerda además que dichos hallazgos proporcionaron una nueva visión sobre las características físicas, psicológicas y sociales, de los niños con elevado CI.

De acuerdo a aportes realizados por Terman se consideraba superdotado a aquel sujeto con un CI elevado. Se conoce además que sus primeras investigaciones asumían una concepción única de la superdotación, al considerar que la inteligencia estaba determinada genéticamente y que era relativamente estable en el tiempo (Sánchez, 2011).

Sin embargo, casi al final de su vida se admitió que las variables no cognitivas de la personalidad, como pueden ser los intereses y el entorno social, juegan un papel preponderante en el rendimiento (Betancourt Morejón y otros, 2006).

Conforme a lo expuesto se establece que el modelo de capacidades al considerar a la inteligencia como algo relativamente establecido, tiene la ventaja de poder realizar un diagnóstico temprano de las capacidades sobresalientes, definido sobre las bases objetivas de la medición psicométrica; asimismo, permite investigar con tiempo otras variables relacionadas con los logros académicos. No obstante se encuentra la desventaja de concebir a la superdotación como una característica personal, casi de tipo innato y la incapacidad de establecer puntos de corte, entre el rendimiento normal y superior, cortes que finalmente resultan arbitrarios (Sánchez, 2011)

Otro de los inconvenientes que se ha encontrado en su propuesta, la misma se centra en las capacidades intelectuales, es decir, se basan en la medición de la inteligencia como característica única, no pudiéndose ver, aspectos tan importantes como el entorno social que rodea a esas personas, que de algún modo como ya se sabe influye en su ser-persona (Sánchez, 2011).

1.2.2 Modelos orientados al rendimiento.

Se expuso como eje el modelo de los tres anillos, diseñado por Renzulli. Con este modelo se promovió la idea de suprimir el uso exclusivo de los tests de inteligencia, como principal criterio para la identificación de niños superdotados (González Artola, Mairal y Pintos, 2005).

De acuerdo a lo expuesto por este autor, se considera que una adecuada definición del individuo superdotado debe incluir la interacción entre tres grupos de características:

1. Habilidad muy por encima de la media,
2. Creatividad,
3. Y compromiso con la tarea (González Artola, Mairal y Pintos, 2005).

Renzulli plantea que el niño tiene que haber demostrado o mostrado potencial para:

- Alta habilidad general y específica (incluyendo alta inteligencia), por encima del promedio pero no necesariamente superior.
- Alto nivel de compromiso con la tarea, implica la habilidad para concentrarse de forma continuada sobre un tema, por un período de tiempo extenso. Supone además capacidad de atención, de resistencia a la fatiga y de tolerancia a la frustración.
- Alto nivel de creatividad, habilidad para formular nuevas ideas y aplicarlas para la solución de problemas (Renzulli citado en Betancourt Morejón y otros, 2006)

La razón por la que se usa este criterio múltiple se debe a que cada una parece ser necesaria para un rendimiento y desenvolvimiento superior en cualquier campo.

Se puede concluir entonces que un niño para ser superdotado requiere de la combinación de estas tres características, pero sólo es superdotado cuando se dedica a perfeccionarlas haciendo un esfuerzo específico.

Se considera que “dichas habilidades están presentes en individuos que han manifestado tener una alta proyección social a través de la solución original de problemas y, en especial, en su búsqueda” (Renzulli citado en Betancourt Morejón y otros, 2006, p.6)

Se definirá a continuación cada una de las características mencionadas anteriormente:

La habilidad muy por encima de la media, según Renzulli, se define de dos formas:

a) Habilidad general: consiste en la capacidad de procesar información, integrar experiencias que tienen como resultado respuestas apropiadas que se adaptan a nuevas situaciones. Asimismo se refiere a la capacidad de desarrollar un pensamiento abstracto.

Se puede decir, que se trata de habilidades aplicables a una gran variedad de situaciones de aprendizajes tradicionales, que se pueden medir mediante tests de aptitud general o de inteligencia.

b) Habilidad específica: consiste en la capacidad de adquirir conocimientos, patrones o habilidad para realizar una o más actividades de un tipo especializado y dentro de una gama restringida. Se explica que dichas habilidades están definidas de forma que presentan la manera en que los seres humanos se expresan en situaciones de la vida real (Betancourt Morejón y otros, 2006)

Luego, se afirmó que estas áreas específicas tienen una fuerte relación con la habilidad general y por lo tanto, alguna indicación del potencial en estas áreas puede ser determinada a partir de las pruebas de aptitud general y de inteligencia, sin dejarse de lado la posibilidad de que tales áreas pudiesen ser evaluadas mediante tests de actuación y aptitud específica (Betancourt Morejón y otros, 2006).

La creatividad se refiere a un grupo de características que determinan a las personas superdotadas. Entre ellas se encuentra la originalidad del pensamiento, la riqueza de las ideas y la habilidad para dejar a un lado las convenciones y procedimientos establecidos cuando sea apropiado (Betancourt Morejón y otros, 2006).

En ese entonces, se reconoce entre los problemas para la evaluación del componente creativo, la falta de criterios para la valoración del pensamiento divergente, como característica de personas altamente creativas (Betancourt Morejón y otros, 2006).

Finalmente se considera que el compromiso con la tarea es uno de los elementos clave para la realización de las personas superdotadas, acordando que interviene en su habilidad para implicarse totalmente en un problema o área específica durante un período de tiempo prolongado (Betancourt Morejón y otros, 2006).

Esta definición se desarrolla desde una perspectiva educativa ampliamente vinculada con la práctica. Se caracteriza por una mayor flexibilidad en los procesos de selección, sugiriendo que se analice un amplio porcentaje de individuos y que se consideren otras fuentes de información, como nominaciones de profesores, padres, las cuales se pueden complementar con la información de acción, refiriéndose a la manera en que los estudiantes superdotados reaccionan ante las formas de estimulación (Betancourt Morejón y otros, 2006).

Basándose en lo expuesto, se considera que el modelo de los tres anillos propuesto por Renzulli hizo aportes significativos al campo de la superdotación. Entre ellos se destacan la introducción de un concepto de superdotación más rico y complejo que el existente hasta ese entonces, y el diseño de estrategias para la práctica educativa.

Una posible desventaja que se encuentra de este modelo, observado por Manker y Nielson radica en que al enfatizar la presencia de componentes necesarios para la realización de comportamientos superdotados, se deja de lado la detección de alumnos superdotados, con bajo rendimiento escolar (Manker y Nielson, citados en Betancourt Morejón y otros, 2006).

1.2.3 Modelos Cognitivos.

Desde el modelo cognitivo se intenta describir cualitativamente los procesos en la elaboración de la información. No se interesan tanto por el resultado sino por el camino que el sujeto realiza para conseguirlo.

Se reconoce un importante exponente de esta aproximación llamado Robert Sternberg. Su modelo se enmarca en una teoría de la inteligencia que se considera básica para comprender la superdotación: “la teoría triárquica de la inteligencia” (Sternberg citado en González Artola y otros, 2005, p.34). Se parte de la idea de que la

inteligencia funciona en estrecha y compleja relación con el ambiente tanto interior como exterior al individuo, de esta forma se intenta enlazar cognición y contexto (González Artola y otros, 2005).

En esta teoría se intenta explicar la relación del individuo con su entorno en base a tres conglomerados:

La subteoría componencial, donde se expone la relación entre la inteligencia y el mundo interno del individuo. Se refiere a las unidades básicas de la conducta inteligente que el sujeto utiliza para procesar información y operar, sobre las representaciones internas de objetos y símbolos que rigen el comportamiento inteligente independientemente del contexto en que se produzcan (González Artola y otros, 2005).

En la representación mental de la información operan tres procesos mentales: metacomponentes, componentes de ejecución y componentes de adquisición, presumiblemente se puede decir que el superdotado se comporta de manera superior en estos tres procesos. Se infiere entonces que los sujetos superdotados, se caracterizan por una mayor retroalimentación entre los diversos componentes del procesamiento de la información (González Artola y otros, 2005).

La subteoría experiencial, en la cual se atiende la relación entre la inteligencia y la experiencia. Se refiere a dos características relevantes en el desarrollo del individuo: la capacidad para enfrentarse a situaciones novedosas y la capacidad para automatizar la información. Se debe acordar que ambas facetas actúan en estrecha relación con el resto de los componentes de la teoría triárquica de la inteligencia (González Artola y otros, 2005).

Y la subteoría contextual, que se explica teniendo en cuenta la relación entre la inteligencia y el mundo externo del individuo. Opera sobre la base de las habilidades intelectuales y sociales, además de las prácticas que son necesarias para enfrentarse adecuadamente al medio social. Se incluye además, la capacidad para seleccionar, modificar o construir los ambientes, más apropiados para el desarrollo de los intereses y el desenvolvimiento de las habilidades personales (Betancourt Morejón y otros, 2006).

Esto se conoce de acuerdo a lo expuesto por Sternberg, en 1985, como inteligencia práctica que se define de algún modo como “la operación de un conjunto de funciones de adaptación, selección y configuración del medio que realiza el individuo

con el objeto de lograr la mejor adaptación posible a su ambiente” (Sternberg citado en González Artola y otros, 2005, p.38).

A modo de esclarecer lo anteriormente citado se puede indicar que las funciones de la inteligencia práctica se especifican de tres formas: la adaptación, se refiere de alguna manera a las modificaciones que realiza el individuo con el objetivo de conseguir un ajuste idóneo con su medio; la selección, que consiste en la búsqueda de alternativas que aseguran al individuo una mejor situación en el contexto; y la configuración, donde se requiere de la realización de modificaciones del ambiente, por parte del individuo para obtener mejores alternativas (Betancourt Morejón y otros, 2006).

Se acuerda entonces, que en este caso la superioridad del superdotado radica en el ajuste y equilibrio entre estos tres factores de adaptación, selección y configuración del ambiente, donde se destaca la importancia del contexto social, para comprender con mayor precisión la superdotación.

Por otra parte, la teoría de la inteligencia de Sternberg permite que se comprenda la eficacia de los mecanismos que operan en el desarrollo de sujetos inteligentes, corroborando a su vez la complejidad de diversas manifestaciones de la inteligencia. Se puede ejemplificar lo expuesto indicando que algunos sujetos superdotados, pueden ser aptos para aplicar los componentes de la inteligencia en situaciones académicas, principalmente; otros pueden ser especialmente capaces para enfrentarse a situaciones novedosas, otros en cambio se pueden considerar más capaces para arreglárselas en ambientes externos, pero no en ambientes académicos (González Artola y otros, 2005).

Se destaca que todos los aportes realizados por estos autores han permitido que el concepto de superdotación se diferencie del concepto monolítico de alta inteligencia y sobretodo, se ha contribuido a aumentar el conocimiento acerca del funcionamiento cognitivo de los superdotados (Panzeri Vergara, 2010).

1.2.4 Modelos socioculturales.

En el presente modelo se afirma que la superdotación y el talento solo pueden desarrollarse por medio del intercambio favorable de los factores individuales y sociales. Se explica que los contextos condicionan de algún modo las necesidades y resultados el comportamiento humano y determinan qué tipo de productos poseen valor para considerarlos dignos de un talento especial.

Entro los representantes de esta postura se destacan Mönks con su modelo de interdependencia triádica y Tannebaum con su modelo de aprendizaje social (Betancourt Morejón y otros, 2006).

Según Mason y Mönks desde esta postura se considera el impacto tanto del microambiente social (familia, escuela, pares) como el macroambiente (la situación económica, la orientación política, los valores y las creencias culturalmente dominantes) (Carracedo y Gerson, 2007).

Sustentándose en dicho paradigma se comienza a tener en cuenta el papel que juega la familia, los compañeros y el colegio, así como el entorno social más inmediato y su relación, con el rendimiento de los niños superdotados. Esto se constituye en un avance del Modelo de Renzulli haciéndolo más completo al considerar la influencia de los factores externos al individuo (Carracedo y Gerson, 2007).

Tannebaum define a la superdotación como “el potencial de los niños para llegar a lograr realizaciones críticamente aclamadas o productos ejemplares en diferentes esferas de la actividad humana: moral, física, emocional, social, intelectual o estética” (Tannebaum citado en Betancourt Morejón y otros, 2006, p.15).

Se considera entonces que para cristalizar las cualidades potenciales de un niño superdotado, se requiere no solo de capacidad sino también de atributos personales auxiliares, junto con experiencias enriquecedoras y otros factores fortuitos (oportunidades que la vida ofrezca).

Desde esta perspectiva se sostiene además que la excelencia es generada por dos amplias categorías de capacidad: destrezas para producir materiales o ideas nuevas importantes; y destrezas para mostrar sus productos o servicios, de un modo brillante ante audiencias prestigiosas.

Se puede decir que sus categorías no se limitan a una forma especial de la inteligencia, por lo que cabe una gran variedad de talentos; sin embargo, su concepción se hace limitante, al dejar fuera del concepto a sujetos que son aprendices o consumidores rápidos del conocimiento existente, pero que no producen o generan nuevos conocimientos o no son capaces de mostrarlo de una forma brillante.

El Modelo Psicosocial de la Superdotación de Tannebaum toma en cuenta cinco factores esenciales en la determinación y definición de la superdotación:

1. Capacidad intelectual (factor “g”): se refiere al nivel intelectual que posee el sujeto. Implica la capacidad de resolución de problemas, así como su razonamiento y forma de enfrentar las nuevas situaciones.
2. Capacidades especiales: se refiere a las capacidades, habilidades o aptitudes específicas que poseen algunos niños en distintas áreas. Se incluye: razonamiento verbal, fluidez verbal, razonamiento numérico, memoria, relaciones espaciales y velocidad perceptual.
3. Factores no intelectuales: este factor se refiere a variables personales tales como: compromiso con la tarea, necesidad de logro, autoconcepto, fortaleza del ego y otros similares, que intervienen en la realización superdotada. Se plantea la dificultad de estudiar dichas variables, debido a que no se sabe con seguridad si tales atributos son causa concomitante o consecuencia, de las realizaciones exitosas. De los rasgos mencionados se destaca la motivación y el autoconcepto como características esenciales.
4. Factores Ambientales: se trata de factores del contexto social que en su situación ideal nutren y maduran las habilidades de la superdotación. Se destacan la familia, la escuela, la comunidad y la cultura; todo ello, diferentes para cada sujeto particular.
5. Factores Fortuitos: se refieren a la suerte y oportunidades que tienen las personas de desarrollar sus capacidades y lograr éxito.

Se debe resaltar que la influencia de estos factores ha sido admitida con reservas; sin embargo, se sabe que son poco estudiosos debido a que son impredecibles y poco asequibles, a un estudio sistemático (Betancourt Morejón y otros, 2006).

Cada factor se considera requisito necesario para un rendimiento alto y ninguno es por sí solo suficiente, para superar la carencia o inadecuación de los otros (Betancourt Morejón y otros, 2006).

En este modelo se afirma la importancia de los factores tanto personales como sociales en la determinación y el reconocimiento de los sujetos superdotados (González Artola y otros, 2005).

Se intenta acordar, a partir de los diferentes modelos teóricos expuestos, un conjunto de elementos básicos que permitan comprender aún más la superdotación, por lo tanto se considera imprescindible considerar que: la inteligencia y las habilidades

específicas deben considerarse como factores constantes indispensables, aunque su presencia por sí sola no es suficiente, debido a que se requiere de factores motivacionales y de personalidad, que condicionen a mediano y largo plazo las manifestaciones sobresaliente; otro elemento importante que debe tenerse en cuenta son las múltiples manifestaciones de este fenómeno en diversas áreas de la conducta humana, por otra parte se debe resaltar el papel que juega el contexto social en el desenvolvimiento de las capacidades humanas, se ha considerado la importancia que tienen los aspectos macro y microsociales, como catalizadores de los recursos intelectuales personales (González Artola y otros, 2005).

Se destaca además que la posibilidad de reconocer a un sujeto superdotado depende del contexto en el que se ubique, de los recursos disponibles e incluso de la política educativa y la coalescencia, es decir, se necesita un nivel mínimo de cada uno, ya que la presencia de uno no se compensa con la presencia del otro.

Por último, se puede indicar que no hay una teoría ampliamente aceptada, sino más bien piezas o trozos de teorías con apoyo empírico moderado, a partir de las cuales se establecen diferencias entre capacidades individuales.

Se requiere de una teoría general amplia y satisfactoria; no se trata de encontrar una teoría que abarque diversas teorías parciales o ámbitos de la superdotación, sino una teoría general de la que se puedan deducir hipótesis provechosas y métodos diagnósticos apropiados.

Actualmente, la postura más aceptada se basa en que existen componentes hereditarios y otros adquiridos, se considera que los determinantes de la inteligencia son de orden genético, cognitivo y ambiental y todos se hallan en estrecha interacción (Panzeri Vergara, 2010).

En definitiva, se nace y crece con una intensa mezcla de influencias genéticas y ambientales que combinadas alcanza, a veces, el producto final identificado como niño con capacidades sobresalientes.

2. Conceptualización de las Altas Capacidades.

En el presente capítulo se mencionará las principales terminologías utilizadas para referirse a los sujetos más capaces.

Resulta obvio que si la terminología no se aclara debidamente, puede repercutir directamente en la manera de distinguir a estos niños y, como consecuencia, de atenderlos. Lo más probable es que, teniendo una idea distorsionada, no se les permita desarrollar al máximo sus potencialidades y encauzar su desarrollo formativo.

2.1 Diferenciación de las principales terminologías que se utilizan para referirse a los sujetos más capaces.

Creativo, genio, precoz, prodigioso, superdotado, talentoso, sujeto con altas capacidades intelectuales han sido algunos de los términos que se le han adjudicado a los sujetos capaces.

Cuando se intenta definir cada uno de estas nomenclaturas, se observa cierta ambigüedad porque son conceptos que se encuentran estrechamente relacionados y muchas veces se los utiliza como sinónimos generando confusión lo que dificulta su correcta identificación e intervención.

El término Creatividad se utiliza para referirse a la fluidez y manipulación de un extenso número de ideas, a la flexibilidad o variedad de enfoques diferentes ante las cosas y situaciones, a la originalidad o capacidad de redefinir o de percibir formas distintas a lo habitual, y a la elaboración y capacidad para embellecer los productos. En general, el sujeto creativo es aquel que tiene habilidades especiales para utilizar el conocimiento de forma nueva, de manera que dan soluciones inusuales a problemas no convencionales (Panzeri Vergara, 2010).

El término Genio es el más erróneamente usado: “un individuo sólo merece que se lo llame genio cuando su trabajo creativo en un campo ejerce un efecto substancial en la definición y delineación del campo. De manera que en el futuro, individuos que trabajen en esa área tendrán los valiosos aportes de las contribuciones hechas por ese genio creativo. Cuanto más universal es la contribución, cuanto más se la conoce a través de las distintas culturas y eras, más grandioso es el genio” (Howard Gardner, 1980, citado en Panzeri Vergara, 2010, p. 30).

Por otro lado, González Artola identifica con dicho término a aquellas personas que presentan niveles de inteligencia o rendimiento extraordinariamente altos en un área o dominio particular, hasta el punto de llegar a producir nuevas estructuras conceptuales, conducir cambios paradigmáticos en una disciplina, en el arte o en una profesión. Sólo algunos niños con altas capacidades llegan al extremo de la genialidad, debido a que ésta constituye el más alto grado de excepcionalidad humana. Además, se estima oportuno aclarar que hasta hace poco tiempo se consideraba genio a aquella persona con un CI extremadamente elevado (por encima de 180). En la actualidad, este criterio ha sido eliminado y se representa como aquella persona que, dentro de la superdotación y su compromiso por la tarea, logra una obra genial (González Artola y otros, 2005).

En ocasiones se habla de Precocidad, refiriéndose a un desarrollo temprano destacable. Aquí se pone énfasis en una maduración temprana, en la anticipación de determinados hitos del desarrollo. Muchos niños altamente dotados muestran precocidades, esto es indiscutible, en áreas particulares del desarrollo como sería lenguaje, música o habilidades para las matemáticas (Betancourt Morejón y otros, 2006).

Los niños precoces manifiestan conductas que no las han adquirido ni consolidado sus compañeros. Se trata de un proceso evolutivo superior, que no se puede justificar por una configuración cognitiva excepcional, hasta que no se consolide completamente el desarrollo (Betancourt Morejón y otros, 2006).

Si bien la mayoría de los niños superdotados son precoces, sobre todo a nivel de desarrollo, coordinación viso-manual y lenguaje, no se puede establecer una relación directa y necesaria entre precocidad e inteligencia (Betancourt Morejón y otros, 2006).

Los niños precoces pueden no ser niños con alta capacidad cuando crecen, pero los niños con alta capacidad suelen ser niños precoces (Betancourt Morejón y otros, 2006).

Hay varias razones por las que se aconseja ser prudentes al utilizar el término precocidad, una de ellas sostiene que un niño precoz es capaz de hacer más cosas que sus compañeros de la misma edad, por lo tanto se puede decir que dispondrá de más recursos intelectuales que sus compañeros, pero no se puede afirmar que esta excepcionalidad se mantendrá de manera indefinida. Hay que esperar hasta que la

maduración se complete, al menos la de los procesos básicos, y seguirla muy de cerca para poder hablar de excepcionalidad intelectual. Mientras, solo se podrá hablar de excepcionalidad evolutiva, y sospechar, por lo tanto, una presunta superdotación o talento (Betancourt Morejón y otros, 2006).

El término Prodigio se refiere a una precocidad inusual con rendimiento a la par de un adulto, se destaca que dicho término es más comúnmente usado cuando un niño evidencia una gran habilidad en un campo o área, una edad muy temprana, una motivación muy disciplinada (Betancourt Morejón y otros, 2006).

Es una forma extrema de talento en una especialidad concreta. Cuando la prodigiosidad se manifiesta en edades tempranas se habla de precocidad (Betancourt Morejón y otros, 2006).

Marcela Cecilia Antequera lo define como aquella persona que realiza una actividad fuera de lo común para su edad. Produce una actividad que llama la atención en un campo determinado que hace competencia con los niveles de rendimiento adulto (Antequera citado en Santucci Mina, 2005).

El término Superdotado

“está compuesto por el prefijo super, proveniente del latín que significa exceso o grado sumo, preeminencia o excelencia; y por dotado, descendiente del latín donum, que significa dádiva; comúnmente se aplica a los dones naturales de una persona, recibidos gratuitamente, en cuyo caso se refuerza una base hereditaria” (Corominas citado Betancourt Morejón y otros, 2006, p. 2).

Se sabe que la palabra superdotado se utilizó desde los años 30 en algunas publicaciones sobre el tema y compitió con otros términos desde aquella época hasta la fecha. En el año 1984, dicho término apareció por primera vez en el diccionario de la Real Academia Española, donde se definió como “un adjetivo dicho de una persona que posee cualidades que exceden de lo normal. Usado específicamente refiriéndose a las condiciones intelectuales” (Real Academia Española citado en Panzeri Vergara, 2010, p. 29).

El término superdotado, dotado, sobredotado se refiere a una superioridad en el área cognitiva (intelectual), en creatividad y en motivación, todas combinadas y en magnitudes suficientes como para colocar al niño más allá de la vasta mayoría de los compañeros de su edad.

El Ministerio de Educación y Cultura Española define a los superdotados como “los alumnos que al presentar un nivel intelectual de rendimiento superior en una amplia gama de aptitudes y capacidades, aprenden con facilidad cualquier área o materia” (MEC citado en Betancourt Morejón y otros, 2006, p. 3).

Lo declarado refiere a una configuración intelectual específica expresada en rendimientos superiores en distintas áreas de la actividad humana. Se trata de recursos dinámicos en cuya evolución intervienen el ambiente y las experiencias de aprendizaje vividas, de modo tal que el nivel intelectual alcanzado en algún momento del desarrollo personal es producto tanto de la herencia como de las experiencias de aprendizaje (Panzeri Vergara, 2010).

El término Talento procede del latín *talentum*, que primero significó “balanza”, y luego “cierto peso de oro”, “cierta unidad monetaria”. En la actualidad, se define a los talentosos como “aquellos alumnos que muestran habilidades específicas en áreas muy concretas” (MEC, 2000 citado en Betancourt Morejón y otros, 2006, p. 4).

En este sentido, la capacidad de estas personas de un rendimiento superior se encuentra limitada a un área específica tal como el arte, la música, los deportes o el teatro.

Respecto a los alumnos superdotados y talentosos, es preciso destacar que se utiliza el término dotado, sobredotado, superdotado como sinónimo, para definir a aquel que demuestra una alta habilidad intelectual general muy por encima de la media del grupo de su edad y el término talentoso, para definir a aquel que alcanza una alta habilidad en un área específica académica o artística, es decir, alcanza un destacado rendimiento en un área (Panzeri Vergara, 2010).

El superdotado dispone además de una estructura cognitiva y de unas capacidades de procesamiento de la información adaptables a cualquier contenido; mientras que el talentoso presenta una combinación de elementos cognitivos que lo hacen especialmente apto para una determinada temática o área del saber (Carracedo y Gerson, 2007).

Por último, el término Altas Capacidades Intelectuales (ACI) se puede definir, tomando los aportes de Prieto Sánchez y Silverman como las capacidades excepcionales y los recursos superiores que presentan ciertas personas al momento de ejecutar alguna tarea, independientemente de que sean una o varias áreas de conocimiento en las que se

expresan (verbal, artística, lógica, social, etc.). Conllevan no sólo un desarrollo cognitivo superior, sino un modo de procesar y relacionar la información diferente, que afecta a la intensidad emocional y perceptiva de esas personas (Prieto Sánchez y Silverman, citados en Asociación Altas Capacidades Argentina, 2019).

En nuestro país, se puede observar un consenso entre los profesionales para utilizar el término Altas Capacidades ya que incluye a los sujetos precoces, talentosos y superdotados (Asociación Altas Capacidades Argentina, 2019).

Por otro lado, Tourón, considera que las altas capacidades intelectuales son una característica de las personas y se desarrollan a lo largo de toda su vida. Esto es así, ya que las ACI consisten en una potencialidad que sólo se desarrollará si se dan las condiciones adecuadas para ello. Es decir, que la capacidad por sí sola no alcanza. Es necesario que se den las circunstancias adecuadas para que éstas puedan ser desarrolladas. Entender esto, implica visualizar la importancia de la identificación temprana ya que cuanto antes se detecten las potencialidades de niños con ACI, antes se podrá actuar para que reciban la atención que necesitan. Sin el reconocimiento de sus capacidades, su potencial tendrá menos oportunidades de desarrollarse (Tourón citado en Asociación Altas Capacidades Argentina, 2019).

En Estados Unidos, la National Association for Gifted Children define a las personas de alta capacidad como:

“aquellas que demuestran un nivel de aptitud sobresaliente, definido como una capacidad excepcional para razonar y aprender, o competencia, desempeño documentado o rendimiento que los sitúe en el 10% superior, o por encima, respecto al grupo normativo, en uno o más dominios. Estos dominios incluyen cualquier área de actividad estructurada con su propio sistema simbólico, como las matemáticas, la música, la lengua, etc., o su propio conjunto de destrezas sensorio motrices, tales como la pintura, la danza, los deportes, etc.” (Asociación Altas Capacidades Argentina, 2019).

Se considera pertinente aclarar que la terminología que se va a utilizar de aquí en adelante, altas capacidades intelectuales, se elige para poder abarcar una población más amplia teniendo en cuenta a los talentosos, superdotados y precoces.

3. Caracterización del niño con Altas Capacidades Intelectuales.

En el presente capítulo se detallarán algunas de las conductas y características habituales que describen al niño con altas capacidades intelectuales y que posibilitan su detección, identificación y posterior evaluación, evitando de esta manera diagnósticos erróneos y posible fracaso escolar.

3.1 Características del niño con altas capacidades intelectuales.

Resulta indispensable exponer acerca de las características que presentan estos niños, así como de-construir y superar los mitos y estereotipos que con frecuencia están asociados a ellos. De esta forma, será posible identificar y atender correctamente las necesidades de estos infantes y descartar una posible concepción errónea sobre las ACI.

Si se habla de un niño con rendimiento superior al esperado para su edad, es probable que su imagen se parezca a la de un niño muy motivado por las tareas escolares, sin necesidad de una atención educativa específica; con un alto rendimiento escolar, ordenado, prolijo, solitario, perteneciente a una clase social alta (Rodríguez, 2011).

Sin embargo, cuando se posiciona uno frente a ellos, surgen una multiplicidad de variables y características. Lo primero que se debe establecer es que hay tantas altas capacidades posibles como personas con ese potencial. No obstante, como mencionan Sánchez López y Garrido Gil, se destacan algunas características en común que suelen estar presentes en niños con ACI:

- Gran facilidad para memorizar.
- Gran curiosidad que habilita a aprender más rápidamente.
- Alta capacidad de observación y relación en las preguntas.
- Rapidez para aprender conceptos abstractos y ser capaces de aplicarlos de forma práctica.
- Elevada capacidad de procesar información.
- Capacidad para considerar los problemas desde múltiples perspectivas y proponer soluciones innovadoras.
- Gran sensibilidad, sentimientos y reacciones intensas.

- Amplio y complejo vocabulario.
- Facilidad para manipular ideas u objetos y obtener nuevas combinaciones.
- Interés por cuestiones sociales y políticas.
- Amplio abanico de intereses.
- Sentido de humor agudo o inusual (Sánchez López y Garrido Gil, 2012).

Con el objetivo de facilitar la identificación del sujeto con ACI, se ha tendido a clasificar los rasgos distintivos que los caracterizan en cuatro grupos principales: evolutivas, intelectuales, sociales, perceptivas y emocionales. No obstante, como se mencionó anteriormente, se debe tener en cuenta que cada niño es único y manifiesta características evolutivas, intelectuales, sociales, emocionales y perceptivas peculiares. No se puede esperar por lo tanto que toda esta población muestre todas estas características (Panzeri Vergara, 2010).

Características evolutivas.

- Desarrollo psicomotor: desde el primer día de nacimiento sostiene la cabeza, se sostiene de pie a los seis meses de edad, anda sin ayuda a los nueve meses, y suele presentar una gran agilidad y coordinación motriz.
- Desarrollo del lenguaje: produce las primeras palabras a los seis meses, la primera frase a los doce meses, logra mantener una conversación entre los dieciocho y veinticuatro meses, pregunta por las palabras nuevas que los niños no conocen a los tres años, empleando la palabra exacta en el momento oportuno. En lo que refiere a vocabulario, se evidencia una gran riqueza en la expresión, elaboración y fluidez. Presenta facilidad para formular principios y generalizaciones y un gran placer en la argumentación.
- Interés precoz por el tiempo: se manifiesta un gran interés por el aprendizaje de la hora, días, semanas, meses y el calendario (Carracedo y Gerson, 2007).

Características intelectuales.

- Gran poder de abstracción: muestra un temprano desarrollo de la capacidad para descontextualizar el elemento del todo y viceversa. Esto habla también de una adquisición temprana de la noción de número natural y de la reversibilidad propia del pensamiento abstracto. Esto está ligado a una gran capacidad de

análisis y síntesis, para lo cual son necesarias las operaciones de descontextualización y recontextualización del objeto de conocimiento. Se pone en evidencia un pensamiento postformal. Se caracteriza por llevar a cabo la resolución de problemas de forma no convencional, con capacidad para enfrentarse a situaciones nuevas de forma creativa.

- Tendencia a examinar lo inusual y a establecer nexos de relación entre lo aparentemente no relacionado: ve lo que los otros no ven, investiga con su mente lo que hay detrás de lo aparentemente sencillo y relaciona los hechos entre sí. Su curiosidad se manifiesta en el interés intelectual que poseen por temas poco usuales.
- Marcado interés y gran compromiso en la resolución de determinados problemas: se interesa por la resolución de problemas y se compromete con la misma. Busca, por diferentes caminos, soluciones no convencionales. Se siente involucrado en el problema y responsable de su resolución.
- Tendencia a la depuración selectiva (atención): aparta lo que no corresponde a lo esencial, seleccionando sólo lo relevante y significativo para sus propósitos. No insume tiempo en lo que no le ofrece interés significativo y despierta su motivación intrínseca. Gran capacidad para aislarse de circunstancias ambientales.
- Elevado nivel de energía, generado por la intensidad y complejidad de las conexiones entre las redes neuronales: esto se deriva de un aumento congénito en el metabolismo cerebral, lo que produce una mayor complejidad en las conexiones que activan la red. Esta energía se expresa a través de la acción diversificada y, en algunos casos, como conductas hiperactivas.
- Independencia en el trabajo y el estudio: mantiene independencia siempre y cuando se prioricen sus elecciones, ya que si se los condiciona a un tipo de trabajo o estudio que no es de su interés, lo rechaza y pasa a depender de la estimulación adulta, para la concreción de la actividad.
- Pensamiento crítico: esto está ligado al pensamiento de tipo filosófico, que lo lleva a realizar profundas reflexiones acerca de la realidad propia y social. Esto le permite llegar a conclusiones claras y precisas, que evidencian la presencia de un razonamiento que implica certeza.

- Comportamiento dirigido a los objetivos: es preciso en la elección y dirección del objetivo fijado. Orienta su comportamiento hacia un propósito determinado.
- Inusual capacidad para procesar información: lo hace de manera compacta, a través de la simultaneidad de los procesos de análisis y síntesis, y del mecanismo de condensación. Esto deriva en un gran desarrollo de la memoria comprensiva, indispensable para la adquisición significativa del conocimiento.
- Habilidad para generar ideas y soluciones: frente a un estímulo dado, genera ideas y estrategias, para dar diversas respuestas y soluciones a múltiples problemas. El reprocesamiento de los datos le permite realizar la transferencia de sus conocimientos a nuevas situaciones.
- Muy buena memoria: retiene de manera inusual la información, asimilándola velozmente y sin desgaste de energía. Luego la compacta y procesa rápidamente, pudiendo retenerla por mayor cantidad de tiempo. La adquisición del objeto de conocimiento es espontáneamente significativa. Presenta gran capacidad de almacenamiento de la información, mejor organización del conocimiento, mejor uso de estrategias memorísticas y una mayor eficacia, en los procesos de transferencia de la información. Por lo general, posee alto poder de concentración en los temas de su interés, porque el deseo de conocer es predominante en ellos.
- Habilidad temprana para la lectoescritura: aprende a leer y escribir de manera espontánea, pues necesita de esos conocimientos como recursos para acceder a niveles más complejos.

Aprende el abecedario a los dos años y medio, comienza a leer alrededor de los tres años, aprende a partir de una lectura funcional, haciendo continuas preguntas sobre qué dice. No suele preguntar por letras sino por palabras. No deletrea, ni silabea en el aprendizaje, aprende de corrido. Aprende a leer antes de ingresar a la escuela primaria y en un período corto de tiempo. Muestra gran interés por la lectura. Lee comprensivamente. Presenta dificultades en la escritura, en lo que respecta a caligrafía, dado que su pensamiento antecede a la acción motriz del acto escritor, obteniéndose así una mala caligrafía.

- Concepto de número: cuenta hasta diez a los dos años y medio de edad. Con tres años y medio resuelve a nivel mental problemas de sumas y restas con números hasta diez.
- Elevado nivel de habilidad verbal y mayor comprensión de las sutilezas del lenguaje: utiliza un vocabulario rico para expresarse con eficacia. Es tempranamente locuaz y sus construcciones son desde sus comienzos muy elaboradas (se asemejan al lenguaje de los adultos). La expresión lingüística es el vehículo que utilizan para manifestar sus conocimientos.
- Marcado interés por la experimentación: su capacidad de asombro es permanente, buscando variaciones en el campo de la experiencia. A través del asombro y de los interminables por qué, se alimenta el interés que lo conduce a la posterior experimentación.
- Habilidad para identificar y considerar soluciones múltiples a un problema dado (pensamiento divergente): ofrece varias soluciones posibles ante una problemática, descubriendo y citando caminos alternativos, que le permita hallar soluciones adecuadas.
- Flexibilidad de pensamiento: posee la necesaria para poder captar y adecuarse a situaciones nuevas y variar los rumbos, cuando se hace necesario.
- Actitud crítica: demuestra su saber en el tema que trata a través de su discurso retórico. Debate y cuestiona todo lo que no concuerda con sus convicciones.
- Pensamiento filosófico: éste fluye de manera natural como reflexión, que lo conduce a la formulación de hipótesis para arribar a la respuesta adecuada a sus interrogantes.
- Elevado potencial creativo: da una nueva forma a lo esencial, generando un producto novedoso. Se entiende por creatividad a esta capacidad de transformación (Blanco, 2001).

Características sociales.

- Madurez y desarrollo social: existe una posible disincronía, se evidencia mayor cognición social, madurez y autonomía.
- Interacción social: se observa una menor participación en comparación con su grupo de edad a mantener juegos sociales y competitivos. Hay una tendencia a

interactuar con niños de mayor edad, estableciendo fuertes relaciones y responsabilidades. Muchas veces se evidencian problemas de adaptación y aislamiento, acompañado de un gran deseo de sentirse aceptado. En la mayoría de los casos, esta actitud de individualidad, independencia, los lleva a sentirse diferente, trayendo como consecuencia el aislamiento (Carracedo y Gerson, 2007).

Características perceptivas.

- Intuición muy acentuada y desarrollada, alcanzando su máximo desarrollo.
- Su percepción es atemporal: percibe más allá de lo visible y lo tangible. Tiene una capacidad innata para captar lo esencial de los fenómenos. Se sitúa en un espacio atemporal, por ejemplo, puede llegar a captar fenómenos de la historia sin conocerlos y anticipar hechos futuros.
- Gran agudeza visual: está dada por el alto nivel de desarrollo de su capacidad para generar representaciones mentales, decodificando a través de imágenes visuales la información obtenida por medio de la captación de lo esencial del objeto de conocimiento. Esta agudeza visual es lo que le permite focalizarse en el elemento objeto de su atención, pudiendo así captar el detalle que reproduce el todo.
- Gran agudeza auditiva: capta con su oído los tonos no sólo de las escalas melódicas y armónicas, sino de las tónicas y diatónicas. Tiene mayor sensibilidad auditiva (Carracedo y Gerson, 2007).

Características emocionales.

- Agudo sentido del humor (gentil, sutil, irónico, satírico u hostil). Alternan entre todos estos estados emocionales, dependiendo del trato que se les brinde.
- Despreocupación por las normas sociales.
- Persistencia en mantener su punto de vista.
- Preocupaciones trascendentes impropias de su edad: tienden a sentir preocupación por la muerte, la destrucción del planeta, las guerras, etc.
- Inusual profundidad e intensidad emocional: expresan con profundidad sus sentimientos de forma espontánea. Predomina en ellos la hipersensibilidad,

presentan la tendencia de vivenciar de manera magnificada las situaciones que lo afectan. Se caracterizan además por su intensidad en la forma de implicarse, sentir, pensar, etc.

- **Hipersensibilidad:** ésta se refiere a la agudeza para captar lo sutil, ya sea en los sentimientos o en los estados emocionales, que les despiertan la empatía por el otro.
- **Perfeccionismo:** tendencia a buscar la perfección en todo lo que hacen, llegando su autoexigencia a alcanzar niveles muy elevados. Esto le acarrea problemas con otros y consigo mismo, por lo que resulta fundamental trabajar este aspecto, para lograr un equilibrio.
- **Elevado nivel de autoconocimiento:** llegan más rápidamente a tener conciencia de sí mismo en edades tempranas, lo que lo coloca en una posición de soledad respecto del otro.
- **Tendencia a la automarginación:** optan por aislarse, no en su mundo interno, sino frente a las diferencias que se entablan con los demás, como mecanismo de defensa frente a las agresiones de las que muchas veces son objeto. Frecuentemente suele ser el blanco de burlas y es menospreciado por sus capacidades y habilidades. Se los presiona a detenerse o a regresar a etapas anteriores y al mismo tiempo, a comportarse como un adulto.
- **Poca tolerancia a la frustración:** se frustran si no consiguen lo que quieren porque sienten que pueden más en relación con los otros niños. Son tratados por padres y maestros con admiración, quienes suelen no ponerles los límites adecuados. Aprenden entonces a guiarse por sus propias reglas de comportamiento.
- **Independencia en actitud y comportamiento social:** demuestran tener capacidad independiente, sólo si están afianzados afectivamente. Durante el síndrome de bajo rendimiento, la perturbación emocional no les permite desarrollar su autonomía en concordancia con sus posibilidades (Carracedo y Gerson, 2007).

4. Habilidades Sociales del niño con Altas Capacidades Intelectuales.

Las habilidades sociales son aquellas que despliega una persona cuando se encuentra en un contexto interpersonal y están influidas por factores físicos, cognitivos y emocionales. Cuando son adecuadamente gestionadas en el contexto social del niño, favorecen el logro de sus objetivos. Son cruciales para su desarrollo evolutivo ya que previenen la aparición de diversos problemas de conducta y permiten a los niños a tener relaciones positivas con sus iguales, los profesores y miembros de su familia (Campo Ruano, 2016).

Algunos autores distinguen habilidades sociales de competencia social, concretando que esta última implica la ejecución de una serie de comportamientos adaptados que logran la efectividad en las relaciones, mientras que las habilidades sociales son conductas interpersonales específicas, llevadas a cabo en el día a día y que pueden tener mayor o menos éxito adaptativo (Cummings, Kaminski y Merrel, 2008).

Se consideran necesarias pero no suficientes para lograr la competencia social. En el caso de esta última es necesario un uso adecuado del entorno y una valoración de la ejecución del sujeto a nivel social, realizada por otros, según los efectos de la conducta de la persona en términos de funcionalidad y en muchos casos requiere de otra clase de habilidades como las cognitivas. Tanto la competencia social como la asertividad se clasificarían dentro de la conducta adaptativa (Gresham, Elliot, Vance y Cook, 2011).

Tener interacciones adecuadas con los demás aumenta la posibilidad de recibir feedback positivo, así como la atención y el reconocimiento, lo cual constituye una base para el autoconcepto del individuo. De acuerdo con Del Pretti y Barreto, el buen funcionamiento social de las personas permite el mantenimiento de las relaciones con los demás, mejora el autoestima y promueve el cumplimiento de los derechos humanos y el progreso de la sociedad. Por el contrario, los problemas de desajuste social se asocian al fracaso escolar, a síntomas clínicos de depresión y ansiedad y al abuso de sustancias en la adolescencia (Rubin, Dwyer, Booth-LaForce, Kim, Burgess, Rose-Krasnor, 2004).

Respecto al término asertividad, fue Wolpe el primero en emplearlo para referirse a la expresión adecuada de cualquier emoción dirigida hacia la otra persona, que no fuera la ansiedad. Estableció que las expresiones agresivas perjudican las

relaciones con los demás y propuso el entrenamiento asertivo como una técnica más de la terapia de conducta (Gaeta y Galvanovskis, 2009).

Las primeras definiciones ya iban perfilando una clasificación basada en un continuo en el que la agresividad se situaría en uno de los extremos, la pasividad en el opuesto y la asertividad en la zona media (Campo Ruano, 2016).

También existen dificultades para distinguir habilidad social de la asertiva. Es más, la mayoría de los autores la equiparan y, aunque los desarrollos pioneros en habilidades sociales empezaron con los estudios de asertividad, con el avance en la investigación en este ámbito, se comenzó a conceptualizar la asertividad como una clase de habilidad social orientada hacia la autoafirmación y a la defensa de los derechos personales (Morán y Olaz, 2014).

En este caso, interesa evaluar en esta investigación las habilidades sociales del niño con altas capacidades, es decir, su respuesta ante situaciones en las que se requiera hacer y recibir cumplidos, presentar y aceptar críticas, pedir y dejar objetos, aceptar responsabilidades, prestar ayuda, comenzar conversaciones y responder ante órdenes,

4.1 Competencia social en niños con altas capacidades intelectuales.

Los estudios que han comparado las habilidades sociales y el ajuste social de los niños con altas capacidades con las de sus iguales con capacidad intelectual media, han ofrecido conclusiones contradictorias, encontrando según los casos, superioridad, inferioridad o similitud entre ambos grupos (Campo Ruano, 2016).

Neihart, revisando la literatura existente hasta el momento, afirmó que no se podía asumir totalmente ninguna de las posturas. El ajuste social de los niños y su bienestar en general dependen de variables como el tipo de superdotación, el entorno educativo en el que se encuentre el niño y sus características personales, como autopercepción, temperamento y circunstancias vitales (Campo Ruano, 2016).

McCallister, Nash y Meckstroth, plantearon cinco hipótesis para explicar las discrepancias en la literatura respecto a la competencia social en niños superdotados. Comentaron que la mayoría de estudios empíricos publicados sobre esta materia están alineados con los modelos de desarrollo social propuestos para todos los niños, y parecen contradecir la información proveniente de otros profesionales especializados. Los primeros muestran resultados positivos respecto a la evolución social de los niños

con altas capacidades, mientras que los informes basados en la experiencia y el trabajo clínico, apuntan que la superdotación puede suponer una dificultad de cara a las relaciones sociales con otros niños (McCallister, Nash y Meckstroth citados en Campo Ruano, 2016).

Las cinco hipótesis coinciden con los errores cometidos con más frecuencia en los estudios sobre el tema: el primero es que no se concreten los criterios utilizados para etiquetar a los niños como superdotados (error de muestreo), el segundo son las discrepancias en los instrumentos de medida utilizados, tales como autoinformes o cuestionarios con una inadecuada fiabilidad o validez, y escasamente validados; el sesgo del observador es otro de los errores encontrados, éste puede influir en los resultados del experimento ya sea por sus necesidades, expectativas o incluso rasgos de personalidad. La cuarta hipótesis es el escaso control de las otras variables intervinientes que pueden afectar a los resultados como el momento evolutivo o el tipo de programa educativo en el que esté inmerso el niño. Por último, la definición de las variables objeto de estudio también son una fuente potencial de desacuerdos entre los estudiosos del tema. La competencia social es un constructo complejo que contiene múltiples habilidades sociales, está en constante revisión y no existe a día de hoy una completa definición mayoritariamente aceptada. Lo mismo ocurre con la superdotación (McCallister, Nash y Meckstroth citados en Campo Ruano, 2016).

Cross señala que las aptitudes y habilidades fuera de la norma de los niños con altas capacidades contribuyen a que estos tengan diferentes relaciones intrapersonales, académicas o interpersonales. Por lo tanto, su experiencia de vida puede ser significativamente distinta a la de los otros niños debido al procesamiento que llevan a cabo de la realidad y por el trato distinto que reciben de los demás (Cross citado en Campo Ruano, 2016).

Un estudio longitudinal llevado a cabo en Australia con 950 niños superdotados indica que mientras que éstos eran calificados por los profesores como bien ajustados socialmente, ellos se sentían menos satisfechos que los estudiantes con capacidad intelectual media respecto al apoyo social que recibían (Vialle, Heaven y Ciarrochi, 2007).

Sin embargo, muchos autores confirman que los niños con altas capacidades puntúan por encima de la media de los niños de su edad en la mayoría de habilidades

sociales evaluadas y generalmente manifiestan un mejor autoconcepto así como una elevada cognición aplicada a nivel social (Campo Ruano, 2016).

Incluso algunos relacionan la alta capacidad con un mejor manejo de las situaciones sociales complejas y con el logro de un número mayor de respuestas positivas por parte de los profesores (Peterson y Wachter, 2010).

Una investigación actual llevada a cabo con 1526 adolescentes superdotados evidencia que estos tienen las mejores percepciones acerca de su capacidad para iniciar y mantener relaciones con los demás, incluyendo a sus iguales, y relatan disfrutar de niveles de amistad comparables a los de los niños del grupo normativo. Además, los niños no consideraron su alta capacidad como un factor que influyera negativamente en sus relaciones sociales, aunque lograban puntuaciones más altas en autoconcepto académico que social. El estudio también mostró que aquellos individuos cuyo fuerte era la comprensión verbal, eran más propensos a tener dificultades con sus compañeros que los que destacaban en otras áreas académicas (Lee, Olszewski-Kubilius, Thomson, 2012).

Sin embargo, otros estudios demuestran lo contrario, es decir, que este colectivo manifiesta peor autoestima que el grupo control, sobre todo respecto a los temas que conciernen las relaciones sociales con sus iguales. Al parecer los primeros no se ven a sí mismos como hábiles ni aceptados en el contexto social. Para ellos, “ser superdotado” supone ciertas dificultades en sus relaciones. Este estigma de la superdotación implica que, aunque los propios niños entiendan y aceptan sus capacidades intelectuales deben ser identificadas, creen que los profesores y compañeros tendrán una visión negativa de ello. Aunque por lo general, ser reconocido como superdotado les resulta positivo en términos de su propia evolución personal y académica, respecto a las relaciones sociales, se percibe como un factor negativo, especialmente en aquellos contextos que promueven una cultura de uniformidad y conformismo. En tales entornos, el éxito académico y los intereses especiales de los niños con altas capacidades pueden ser vistos por los otros como amenazantes (Campo Ruano, 2016).

El perfeccionismo, característica tradicionalmente asociada a los niños con altas capacidades puede interferir en el establecimiento de relaciones positivas. Los niños que son hipercríticos con los otros, tendrán dificultades para mantener sus relaciones de amistad. Además, la tendencia a la introversión atribuida a los niños con altas

capacidades se manifiesta en un mayor interés por tener pocas pero más íntimas relaciones (Stoeber, 2014).

Por último, un buen rendimiento académico puede precipitar expectativas extremas por parte del propio niño y de los demás. Frecuentemente los profesores asumen que la alta capacidad incluye tener problemas relevantes, incluyendo el bullying, sobre todo en los casos en los que el rendimiento académico es sobresaliente, y los adultos dirigen en menor medida su atención hacia estos niños, que pueden quedarse desatendidos en sus necesidades afectivas y sociales (Peterson, 2009).

En uno de los estudios más importantes sobre superdotación y competencia social, Chan concluyó que los niños superdotados usaban un mayor número de habilidades sociales que sus iguales normativos y lograban puntuaciones mayores en la evaluación y regulación de sus propias emociones. Por el contrario, puntuaban más bajo en el uso de emociones para la resolución de problemas. Todo ello se evaluó con el EIS (Emotional Intelligence Scale, Schutte et al., 1998), que valora la gestión de las emociones y el uso de las mismas para resolver problemas (Chan, 2003).

Posteriormente, este mismo autor realizó una investigación con 498 residentes en Hong Kong, en la que concluyó que los diferentes perfiles de niños superdotados mostraban un distinto desempeño a nivel social. Es decir, señaló la heterogeneidad del grupo de superdotados en cuanto a habilidades sociales. Estableció subcategorías de superdotados y los resultados en habilidades sociales fueron distintos para cada una de ellas. Los niños con inteligencia académica extrema eran considerados por sus profesores como los menos emocionalmente maduros y menos interesados por los demás, mientras que los inteligentes socio- emocionales obtenían las puntuaciones más altas en estas áreas. Los superdotados moderados lograban resultados medios en la mayoría de variables evaluadas en comparación con el resto de participantes y los inteligentes artísticos puntuaciones muy parecidas a los inteligentes socio- emocionales (Chan, 2008).

Los niños con altas capacidades son más propensos a buscar apoyo social en los adultos y compañeros mayores que ellos, con quienes sienten que tienen más en común (Rimm, 2002).

Además, una de las circunstancias comúnmente presentes en los niños con altas capacidades es la soledad, incluso cuando son populares entre sus iguales. Parece que

éstos tienden a aislarse, lo que significaría una pérdida de oportunidades para poner en práctica habilidades sociales necesarias para el desarrollo de relaciones de amistad (Shechtman y Silektor, 2012).

Se cree importante hacer mención de lo que se ha denominado como el estigma de la superdotación para reseñar la asociación que los niños con altas capacidades podrían percibir entre ser identificado como superdotados y ciertas consecuencias sociales negativas. Por lo cual incluso llegarían a modificar su comportamiento de una manera voluntaria o involuntaria para evitar dichas consecuencias.

4.2 Dificultades de ajuste social de los niños con altas capacidades intelectuales: trabajos a favor y en contra.

Tradicionalmente se han perfilado dos posturas relacionadas con los problemas de ajuste social de los niños superdotados: una apunta que la alta capacidad favorece la resiliencia del niño, esto es, que podría constituir un facto de protección para superar problemas y mostrar un desarrollo adecuado y feliz (Campo Ruano, 2016).

La otra postura sostiene que aumenta su vulnerabilidad y que los niños con altas capacidades presentar mayor riesgo de sufrir dificultades sociales (Cross, Cross, 2015).

Para Neihart y sus colaboradores, el tipo de superdotación, el contexto educativo en el que se enmarque el niño y sus características personales, tales como el autoconcepto y el temperamento, son variables determinantes para propiciar una u otra realidad (Neihart, Reis, Robinson, Moon, 2002).

A continuación, se resumirán los trabajos más relevantes que avalan cada una de las posturas.

4.2.1 Vulnerabilidad de los niños con altas capacidades intelectuales.

A lo largo de la historia, algunos autores han señalado que los niños superdotados presentan mayores problemas de ajuste social que los que tienen coeficiente medio. Según esta visión, los sujetos con altas capacidades son más sensibles a los conflictos interpersonales y sufren un mayor grado de alienación y estrés debido a sus capacidades cognitivas. Suelen lidiar con problemas de ajuste sociales desde edades muy tempranas debido a que son diferentes en aspectos significativos a la mayoría de los niños (Campo Ruano, 2016).

Tal como se explicaba anteriormente, Dabrowsky y sus seguidores argumentaron que los superdotados demuestran expresiones afectivas desajustadas, como consecuencia de una capacidad perceptiva más profunda, lo cual les genera conflictos en el ámbito social (Campo Ruano, 2016).

Por otro lado, y teniendo en cuenta el fenómeno de la asincronía identificado en los sujetos con altas capacidades, éstos pueden sufrir dificultades de adaptación social cuando los contextos en los que se encuentran inmersos no identifican ni tienen capacidad para responder ante las necesidades que marca su ritmo asincrónico de aprendizaje. Más aún, la asincronía presente en la evolución de los niños superdotados, es en sí misma un factor de riesgo (Campo Ruano, 2016).

Gross encontró que la mayoría de los niños con un coeficiente intelectual de 160 medido a través de la Escala de Wechsler siente un gran aislamiento social y está constantemente camuflando su talento para satisfacer las expectativas y demandas percibidas del grupo y sentirse así más aceptado entre sus iguales. Además, por su capacidad cognitiva superior, tienden a relacionarse con personas mayores que ellos, lo cual los expone a conflictos y problemas propios de adultos (Gross, 2002).

En un estudio realizado en el año 2002 con 700 niños de 5 a 12 años, Gross exploró si la representación de la amistad y las expectativas respecto a ella está determinada principalmente por la edad cronológica o por el desarrollo mental. Y si los niños con altas capacidades son más maduros al respecto que sus pares normativos. Su estudio confirmó que las concepciones que tienen los niños de la amistad forman una jerarquía de desarrollo de etapas relacionadas con la edad, cada vez más sofisticadas y complejas. Las cinco etapas aparecen en el orden que sigue, desde niveles más bajos hasta el más alto nivel en términos de edad y complejidad conceptual: compañero de juego (el otro tiene un papel instrumental para poder jugar), alguien con quien hablar (se ponen en común intereses), alguien que da apoyo (el amigo es visto como fuente de estímulo y ayuda), alguien con quien tener intimidad y empatía (la amistad implica la obligación de dar confort y afecto también al otro), “el refugio seguro” (metáfora que representa una relación profunda y duradera de confianza, fidelidad y aceptación incondicional) (Gross, 2002).

La investigación concluyó que lo que los niños buscan en sus relaciones de amistad viene determinado sobre todo por la edad mental y no tanto por la cronológica. Se dio una fuerte relación entre la capacidad intelectual y la concepción de amistad. En

general los niños con altas capacidades se situaban en niveles más avanzados de la jerarquía descrita que los niños de coeficiente medio. Los primeros tendían a formar relaciones de confianza e intimidad a edades en las que los otros niños buscaban un compañero de juego (Gross, 2002).

Las diferencias entre ambos grupos eran mucho mayores entre los niños más pequeños, pero incluso en etapas posteriores, en las que las diferencias se reducían, los sujetos con altas capacidades mostraban concepciones de la amistad propias de niños al menos dos años menores (Gross, 2002).

Las altas expectativas por parte de los padres y profesores, y estar inmersos en entornos altamente competitivos puede provocarles estrés. No ser identificados y, como consecuencia, incluidos en programas especiales, acordes a sus capacidades intelectuales, genera lo que se ha denominado como fenómeno de los peces grandes en una pecera pequeña (Campo Ruano, 2016).

Respecto a la opinión que los propios niños relatan sobre sus relaciones y status social, hay abundantes estudios que reflejan un peor autoconcepto de los niños con altas capacidades. Parece que en general, los niños con altas capacidades suelen describirse como diferentes a los demás niños de su edad, lo cual podría afectar a sus relaciones sociales. También aseguran tener problemas para ser aceptados por sus compañeros. Se sienten distintos y reportan una falta de apoyo por parte de otros niños (Campo Ruano, 2016).

En su investigación, Dauber y Benbow concluyeron que los niños con altas capacidades se reconocían a sí mismos como más introvertidos, menos sociables y más inhibidos que los demás. También respondieron que sus iguales los veían menos populares, menos sociables, menos deportistas y menos líderes que el resto (Dauber y Benbow, 1990).

Pero incluso cuando los niños se encuentran integrados entre los demás, éstos aseguran sentirse solos. De hecho estos niños pueden aislarse y dejar de exponerse a situaciones sociales que les permitirían la puesta en marcha y perfeccionamiento de sus habilidades sociales (Shechtman y Silektor, 2012).

La tesis de que los niños con altas capacidades tienen un mayor riesgo de sufrir problemas sociales, sigue presente en la actualidad solo en una pequeña parte de los investigadores y profesionales ligados a la práctica clínica. Según Garland y Zigler, la

conexión entre la alta capacidad y los problemas psicosociales es clara, debido a que los niños con superdotación muestran con mayor frecuencia fenómenos como el perfeccionismo, asincrónica en el desarrollo o la excitabilidad (Campo Ruano, 2016).

Pero la tendencia desde hace unos años es la contraria, la National Association for Gifted Children, publicó una revisión de las investigaciones existentes sobre la vulnerabilidad propia de los niños con altas capacidades y no encontraron evidencias que indicasen que éstos, como grupo, tuviesen mayor riesgo de sufrir problemas psicológicos (Neihart, Reis, Robinson, Moon, 2002).

4.2.2 La capacidad cognitiva como factor de protección.

Los niños superdotados no son propensos a sufrir problemas de adaptación debido a sus capacidades intelectuales, manifiestan dificultades de ajuste emocional y social por los mismos factores que los otros niños: la familia, el colegio y condicionantes individuales; e incluso tienen mayor facilidad para lograr una buena regulación de su adaptación social. Diversas publicaciones durante las últimas décadas conciben la alta capacidad como factor de protección de cara a sufrir problemas adaptativos, y plantean que los niños con altas capacidades desarrollan un mejor ajuste personal y social que quienes tienen una dotación intelectual menor (Neihart, 1999).

Moon recoge en un monográfico nueve artículos sobre las características sociales de los niños superdotados. De todos ellos se extrae que estos muestran, en general, un ajuste igual o superior al de sus compañeros con capacidad intelectual media (Moon citado en Campo Ruano, 2016).

En este sentido, diversos investigadores confirmaron que los niños con altas capacidades no se sienten más aislados respecto a sus compañeros que los niños con capacidad intelectual media, ni son percibidos como diferentes por sus iguales, gozando de tanta popularidad como el resto. Los niños con alta capacidad se calificaron tan competentes socialmente como los demás niños, pero puntuaron significativamente más alto en autoconcepto académico que en el social. También se confirmó una menor presencia de problemas conductuales (Campo Ruano, 2016).

Los partidarios de esta corriente, afirman que los niños con altas capacidades se comprenden mejor a sí mismos y a los demás, debido a su inteligencia y por tanto, son más hábiles gestionando el estrés y los conflictos de edades tempranas. Es decir, logran en general una mayor adaptación que los niños con inteligencia media, debido a una

mayor flexibilidad mental y capacidad para pensar de una manera positiva (Dai y Feldhunsen, 1996).

Se han desarrollado dos vías principales de investigación teóricamente opuestas que conviven en la actualidad. Por un lado, aquellos que opinan que la alta capacidad influye en la esfera social del niño generándole vulnerabilidad; y por el otro, los que consideran que esto es un mito y forma parte de los prejuicios existentes en torno al colectivo de altas capacidades, porque la realidad es que la alta capacidad les otorgan cierta ventaja de cara a su adaptación (Campo Ruano, 2016).

Muchas de las investigaciones que confirman un mejor manejo emocional y social de estos niños, seleccionan la muestra tomando sujetos integrados en programas especiales para superdotados. Se entiende que éstos están en un entorno claramente favorable y adaptado especialmente a sus necesidades. Si se evalúa su competencia en tal contexto, cabe esperar que presenten menos dificultades que otros que no reciban estos apoyos. Por el contrario, la mayoría de autores que encuentran problemas emocionales entre los superdotados, obtienen los datos de su experiencia clínica, y hay que tener en cuenta que los sujetos acuden a consulta normalmente porque ya sufren alguna problemática concreta. Por tanto, se podría concluir que ambas perspectivas tienen al menos una validez parcial y que los resultados dependen en gran medida de la muestra escogida para el estudio (Campo Ruano, 2016).

No obstante, a pesar de la aparente incompatibilidad de las dos visiones reflejadas, estas no son necesariamente contradictorias. Dada la gran variabilidad dentro del colectivo de niños con altas capacidades, se podrían plantear niveles óptimos de inteligencia que favorecieran el ajuste del superdotado, por encima de los cuales, aumentaría el riesgo de sufrir dificultades sociales (Silverman, 1990).

6. Marco Metodológico.

6.1 Objetivos.

6.1.1 Objetivo general.

Describir las habilidades intelectuales y las habilidades sociales de un infante con altas capacidades intelectuales.

6.1.2 Objetivos específicos.

- Evaluar las habilidades sociales del niño con altas capacidades intelectuales.
- Relacionar las habilidades intelectuales con las habilidades sociales del niño.
- Analizar si los valores de las habilidades son similares o alguno se encuentra descendido.

6.2 Enfoque.

Se realizará una investigación basada en un estudio de caso, la cual se caracteriza por estudiar un fenómeno dentro de su contexto de la vida real. Una investigación de estudio de casos trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencia. El objetivo de la utilización de esta estrategia es presentar una relación completa y exacta de la realidad, donde no se puede llevar a cabo la alteración de los datos. (Castro Monge, 2010)

A su vez, será de carácter cualitativa descriptiva, la cual se caracteriza por tratar describir situaciones y eventos, decir cómo es y se manifiesta determinado fenómeno. Las investigaciones descriptivas buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Miden o evalúan diferentes aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar. (Hernández Sampieri, 1991)

6.3 Población.

Niño con un CI elevado que vive en la ciudad de Ramallo en la Provincia de Buenos Aires. El infante posee una edad de 4 años.

6.4 Instrumentos.

- Inventario de Desarrollo Battelle.

Newborg, J., Stock, J. y Wnek, L., 1996. El análisis de confiabilidad se realizó a través de la prueba estadística Alpha de Cronbach, de consistencia interna, obteniéndose Alpha Total= 0,94.

- Escala de Habilidades Sociales.

Ana Betina Lacunza, Alejandro Castro Solano y Norma Contini, 2008. El análisis de confiabilidad se realizó a través de la prueba estadística Alpha de Cronbach, de consistencia interna, obteniéndose una fiabilidad global de .77.

- Escala de Observación para Padres: Habilidades de Interacción Social.

Alvarez, A., Alvarez-Monteserín, M., Cañas, A., Jiménez, S. y Petit, M., 1990. El análisis de confiabilidad se realizó a través de la prueba estadística Alpha de Cronbach, de consistencia interna, obteniéndose una fiabilidad global de .79.

7. Análisis de Datos.

7.1 Presentación del caso.

Se cree de gran importancia tener en cuenta que, a lo largo de todo el trabajo se ha mantenido el compromiso del anonimato contraído con los sujetos involucrados en la investigación, es por eso que los nombres de todos los actores que intervinieron en el caso fueron obviados.

Cabe destacar que como referencia al niño estudiado, se utilizará en las escalas de observación, el inventario de desarrollo y en su correspondiente análisis la abreviatura “L”. Asimismo, para hacer alusión a cada una de las madres se utilizarán las iniciales “S” y “E”, con el motivo de que sus nombres sean parte del anonimato mencionado anteriormente.

L es un niño nacido el 13 de febrero del año 2016. Actualmente posee 4 años y 11 meses. Reside en Villa Ramallo, localidad ubicada en el partido de Ramallo, en el norte del interior de la Provincia de Buenos Aires. En el 2020 egresó el nivel inicial en el Jardín de Infantes N° 901, situado en Somisa en la ciudad de San Nicolás de los Arroyos.

Su familia está conformada por el matrimonio que conforman su mamá S, abogada de 44 años, y su mamá E, ingeniera de 46 años. Los tres viven en una casa de dos pisos con comedor, cocina, living, 3 habitaciones, 3 ambientes más y patio.

A sus 39 años S transitó un embarazo sin complicaciones, aunque durante el mismo pudieron percibir demora en el crecimiento por la placenta envejecida, provocando que la madre tuviera que ser medicada con anticoagulantes con el fin de que la sangre circulara mejor en la paciente.

A los 8 meses de gestación, nace L mediante cesárea, pesando 2 kg. No se evidenciaron enfermedades peri/post natales ni durante la primera infancia, como así tampoco la necesidad de administrarle medicación.

Respecto a los hitos del desarrollo, el niño comenzó a hablar a los ocho meses, logrando expresar lo que quería decir. Adquirió la marcha al año y cuatro meses y logro controlar esfínteres a los dos años y diez meses. Dichos aprendizajes fueron descriptos

por las madres como normales. Las mismas manifestaron no insistir en que los obtuviera precipitadamente.

El niño tomó del pecho de su madre S hasta los 3 años, para luego pasar a tomar mamadera, la cual sigue solicitando hasta el momento.

Respecto a la escolaridad, a los 2 años L inició el jardín maternal en el Jardín de Infantes N° 901 en Somisa. Luego continuó en una sala integrada de 3 y 4 años. Sala de 4 no la transitó debido a una aceleración realizada bajo la autorización del Ministerio de Educación debido a su diagnóstico de Altas Capacidades Intelectuales. En el año 2020, el niño asistió a preescolar.

Sus madres sostienen que el niño es muy prolijo y hábil con su mano dominante (derecha). Asimismo, no presenta confusiones en las orientaciones espacio- temporales. Se cree relevante mencionar que L presenta resistencia para realizar las tareas del jardín. El niño posee una muy buena relación con la última maestra que estuvo a su cargo. Las madres manifiestan que la docente tuvo un real interés en estimular al niño y potenciar sus capacidades, pero la escuela se mantuvo totalmente ausente, impidiendo que muchas actividades se llevaran a cabo.

Haciendo referencia al estado actual del niño, éste logra comunicarse correctamente con pares y adultos, utilizando en muchas ocasiones gestos; su madre S lo describe como histriónico. Aunque posee habitación propia, el niño duerme junto a sus madres. No presenta pesadillas pero le teme a la oscuridad. Generalmente posee ocho o nueve horas diarias de sueño, logrando dormirse cerca de la medianoche. Las madres describen que al niño le cuesta demasiado dormirse de noche ya que le gustaría continuar mirando televisión, jugando, etc. Manifiestan percibir excesiva energía por parte de L.

El niño es descrito por S y E como muy selectivo a la hora de comer, especialmente por las texturas y colores de los alimentos. L no come frutas, verduras, helado, alfajores, etc. En la actualidad, solo acepta ingerir alimentos como carne, pollo y arroz. Sus madres se encuentran preocupadas por la situación, por lo que ya realizaron una consulta con un profesional en nutrición infantil.

En su casa, el niño posee ciertas responsabilidades como tender la cama, ordenar su cuarto y poner y sacar la mesa para cada comida. Sus madres manifiestan que L no hace mandados de manera autónoma pero sí junto a ellas. Desconoce el valor del dinero.

Lo que corresponde al juego, el niño prefiere hacerlo con soldaditos y muñecos. Le gusta mucho caracterizarse de ciertos personajes. Si tiene la posibilidad de jugar con pares, lo hace pero no tiene dificultades en hacerlo solo. Posee amigos, siempre elige más grandes que él pero también tiene amigos de su edad. Si necesita defenderse de sus pares, puede lograrlo solo, sin el respaldo de sus mamás. En su casa, mira televisión, prefiere películas, programas de dibujitos, especialmente los relativos a la ciencia. Asimismo, utiliza el celular, seleccionando aplicaciones para aprender el idioma inglés, aprender a leer como así también aplicaciones como YouTube, para observar vídeos. Como actividades extraescolares, asiste a karate hace un año y medio y también a clases de teclado. El verano pasado realizó un taller de robótica.

Haciendo alusión específicamente a su diagnóstico de Altas Capacidades Intelectuales, se cree relevante mencionar ciertos hechos anteriores y posteriores al mismo.

Las madres sostienen que, aunque la abuela del niño les insistía, ellas no daban cuenta que su hijo aprendía de una forma diferente y más rápida que los niños de su misma edad.

Cuando L ingresó al jardín, las madres comenzaron a percibir que su hijo se encontraba más avanzado en determinados aspectos, que sus compañeros de sala. Recuerdan no haberse asustado sino que pensaban que L poseía una forma diferente de aprender.

Cuando el niño se encontraba en jardín maternal, la maestra manifestaba que L no le otorgaba atención, y el niño empezó a declarar que se aburría cuando asistía. Por ese motivo, luego del receso invernal, su tío, responsable de llevarlo al jardín, tuvo que acompañarlo engañado durante un mes, ya que el menor se resistía. Durante ese año las madres recuerdan sentir abundante preocupación y miedo.

En una oportunidad, S y E se acercaron al jardín con el objetivo de poder hablar y manifestar las inquietudes que poseían en cuanto a su hijo. La directora, la maestra de sala y el equipo de orientación escolar sostuvieron que habían percibido que el niño no era igual a sus compañeros y relataron que el niño todos los días salía de su sala para ir a la sala de 5 para jugar con alumnos más grandes. Ante la preocupación de las madres,

los actores mencionados anteriormente sostuvieron no estar capacitados para abordar las necesidades del niño.

El 14 de diciembre de 2018 las madres realizaron la primera consulta, cuando el niño tenía dos años y nueve meses. Asistieron a “Cerebremos las Altas Capacidades”, un centro rosarino destinado a la difusión y diagnóstico de Altas Capacidades, donde fueron atendidas por una psicopedagoga. Se llevó a cabo un encuentro entre las madres y la profesional y luego, entre el niño y la profesional. La psicopedagoga otorgó un informe describiendo las habilidades, capacidades y comportamiento de L. No hubo un diagnóstico debido a que la profesional sostenía que el niño poseía muy corta edad para realizarlo pero sugirió realizar una evaluación cognoscitiva el próximo año, para verificar su evolución.

En el mes de junio en el año 2019, la familia acude nuevamente a Cerebremos las Altas Capacidades para poder realizarle al niño la evaluación sugerida el pasado año. Las madres reciben un informe detallado acerca de la personalidad de su hijo, su lenguaje, pensamiento, psicomotricidad, desarrollo intelectual, etc.

En ambos informes provenientes de la institución, se describió y destacó que L goza de características propias de un niño de edad más avanzada a su edad cronológica, pero no se pudo concluir ningún diagnóstico para el niño.

El octubre del año 2019, la familia visita la clínica de neurodesarrollo infantil “Panambí”, ubicada en Villa Ramallo, para realizarle al niño una evaluación psicopedagógica. La misma constó de cinco encuentros en donde se le administraron pruebas proyectivas gráficas y verbales: Hora de Juego Diagnóstica, Dibujo Libre, DFH; pruebas psicométricas: Escala de Inteligencia Wechsler para Preescolar y Primaria (WPPSI III), evaluaciones de aprendizajes relacionados con la lectura y escritura y, además, emocionalidad, modalidad vincular y recursos yoicos.

Se cree sumamente relevante mencionar y describir los resultados obtenidos en las pruebas, como así también nombrar las características del niño percibidas por la profesional en cada una de las áreas.

En referencia al lenguaje, la profesional pudo percibir que L se destaca en el léxico, tanto en cantidad como en calidad, posee un vocabulario preciso, rico y muy amplio. En el aspecto receptivo, logra escuchar instrucciones, puede comprender y cumplir órdenes simples y de mayor complejidad. En el aspecto expresivo, cualidad de

los objetos, narraciones, crea historias con secuencia de acciones lógicas, sin dificultad, propone juegos, actividades y manifiesta su parecer en todo momento, enuncia deseos y emociones de manera muy avanzada para su edad.

En cuanto al juego, el niño presenta una actitud activa en la elección de los materiales, en las propuestas que realiza aparece el juego simbólico muy rico, un juego creativo en cuanto a la construcción de objetos muy significativo, tanto por la variedad en la elección de materiales, como en la transformación de objetos. Disfruta de todos los momentos de juego y es capaz de terminar esos momentos mostrando una muy buena tolerancia a la frustración.

En lo referido a la lectoescritura, escribe su nombre propio sin apoyo gráfico, conoce todas las letras del abecedario, puede representar una grafía ante el pedido de la profesional. Al dictado transita la etapa silábica-alfabética (casi alfabética) de escritura, de manera autónoma se dicta los fonemas y coloca los grafemas escribiendo solo, conceptualizando la etapa silábica- alfabética (más silábica). Presenta gran curiosidad por la lectura y la escritura, arma palabras con equipo de letras y se interesa por hacerlo de manera acertada.

En lo que respecta a la numeración, L logra el conteo real hasta el 20, con algunas omisiones. Con ayuda de la profesional y la grilla numérica, logra el recitado de la serie numérica hasta el 50. Suele confundir la grafía de los números mayores a diez, adjudicándoles a todos el “veinti”. Dispone de nociones espaciales: arriba-abajo, dentro-fuera. Reconoce las figuras geométricas: cuadrado, triángulo, óvalo, rombo y rectángulo, identifica cuerpos geométricos por su nombre: cubo, pirámide, cono. Logra clasificar por más de un criterio.

En referencia a la atención, se observa que presenta altos niveles atencionales, incluso puede realizar dos actividades al mismo tiempo, manteniendo la concentración en ambas tareas (jugar con masa y armar palabras).

En relación a la representación gráfica, se observa una figura humana bien identificable con cabeza, cuerpo, extremidades superiores e inferiores, ojos, boca.

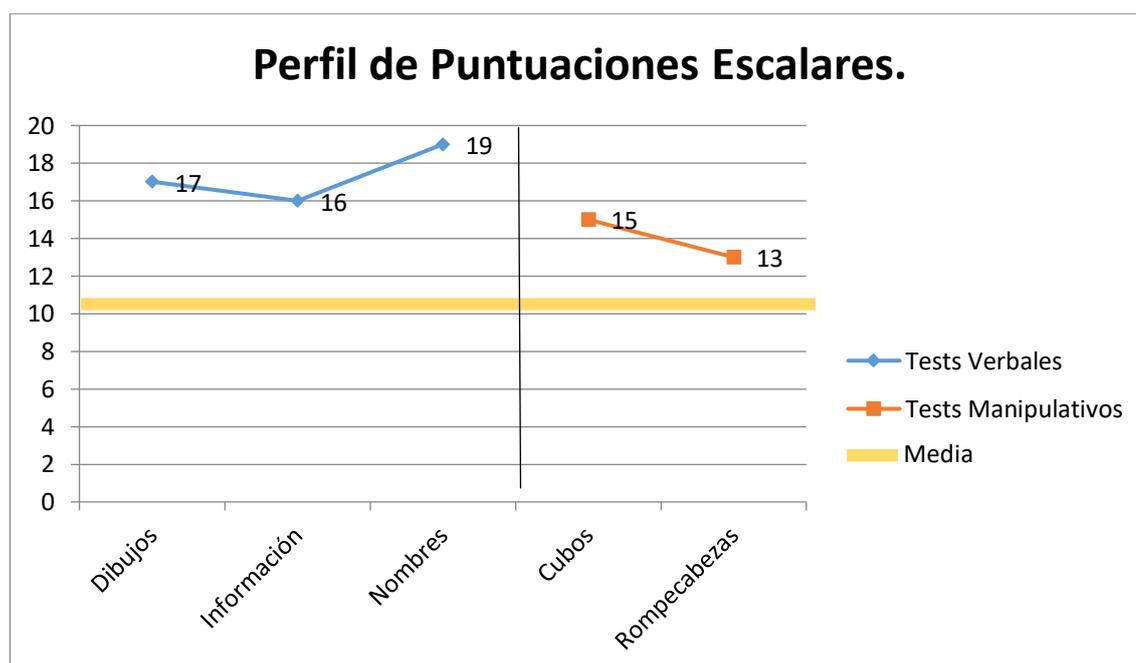
Acerca del desarrollo emocional, L es un niño sumamente alegre, hace chistes, se divierte y le gusta agradar a su compañero de juegos, en este caso la profesional, se observa que su sentido del humor está muy bien desarrollado. Sus conductas de generosidad, solidaridad son elocuentes, dejando en relieve una descentración propia de

niños con mayor edad cronológica. Se manifiesta extremadamente curioso y observador. También es significativo el nivel de empatía que presenta el niño, solidaridad y sentimiento de equidad, siendo muy destacable su desarrollo emocional, L puede compartir hasta su juguete más preciado sin ningún problema, disfruta mucho del vínculo con otro, nunca jugó solo, siempre necesito de la interacción, incluso en las creaciones personales, necesitó comentar, compartir sus ideas y opiniones sobre la tarea.

No le agrada repetir los juegos, ha mostrado una motivación intrínseca en todo momento.

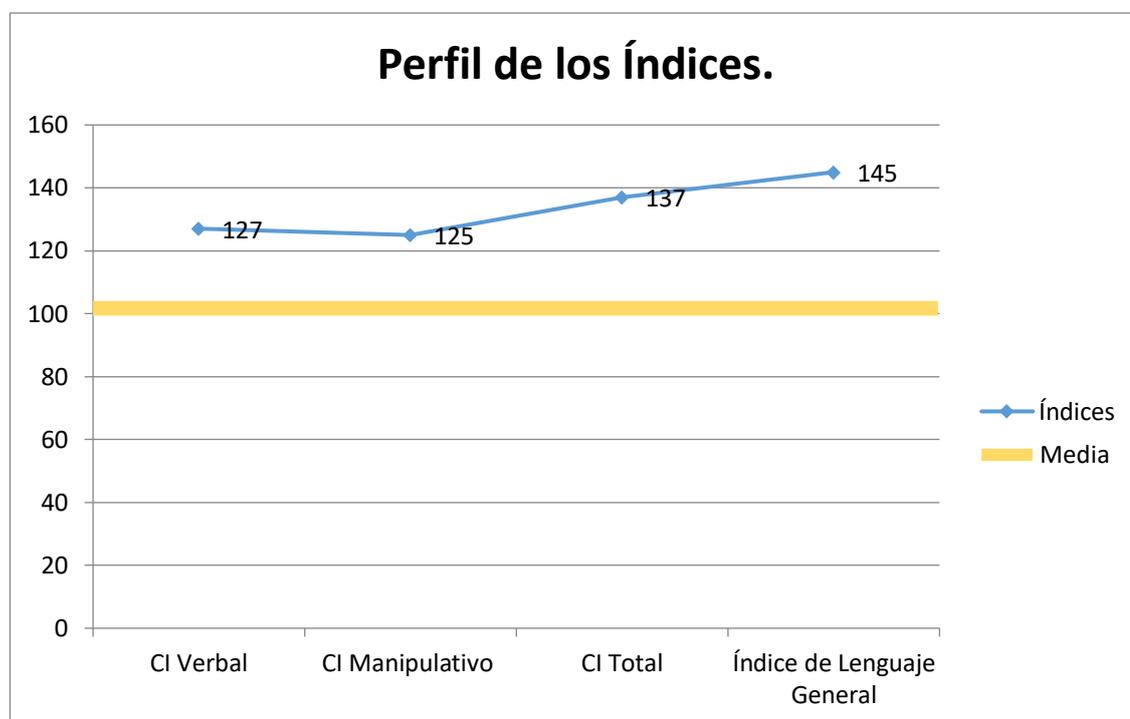
No se observan actitudes de impulsividad, hiperactividad o ansiedad. L es un niño es muy tranquilo y sereno.

A continuación se detallarán los resultados cuantitativos obtenidos de la Escala de Inteligencia Wechsler para Preescolar y Primaria WPPSI III.



Este gráfico manifiesta que el niño ha podido alcanzar la puntuación de 17 puntos en el subtest Dibujos, la puntuación de 16 puntos en el subtest Información y, en el subtest Nombres, la puntuación de 19 puntos. Estos subtests pertenecen a los tests verbales que ofrece el WPPSI III. Asimismo, se puede apreciar que L logró la puntuación 15 en el subtest Cubos y la puntuación de 13 en el subtest Rompecabezas; ambos subtests pertenecen a los tests manipulativos que ofrece la Escala de Wechsler

para Preescolar y Primaria. Por lo tanto, se interpreta que el infante ha obtenido puntuaciones por encima de la media (10).



Este gráfico manifiesta que el niño examinado ha sido capaz de lograr la puntuación de 137 en el Índice Verbal, la puntuación de 125 en el Índice Manipulativo, demostrando poseer un Coeficiente Intelectual Total de 137, correspondiéndose a la categoría Muy Superior. Asimismo, ha obtenido la puntuación de 145 en el Índice de Lenguaje General. Por lo tanto, es posible interpretar que L ha obtenido puntuaciones por encima de la media (100), en cada uno de los índices, destacándose el referente al Lenguaje General como el índice más alto.

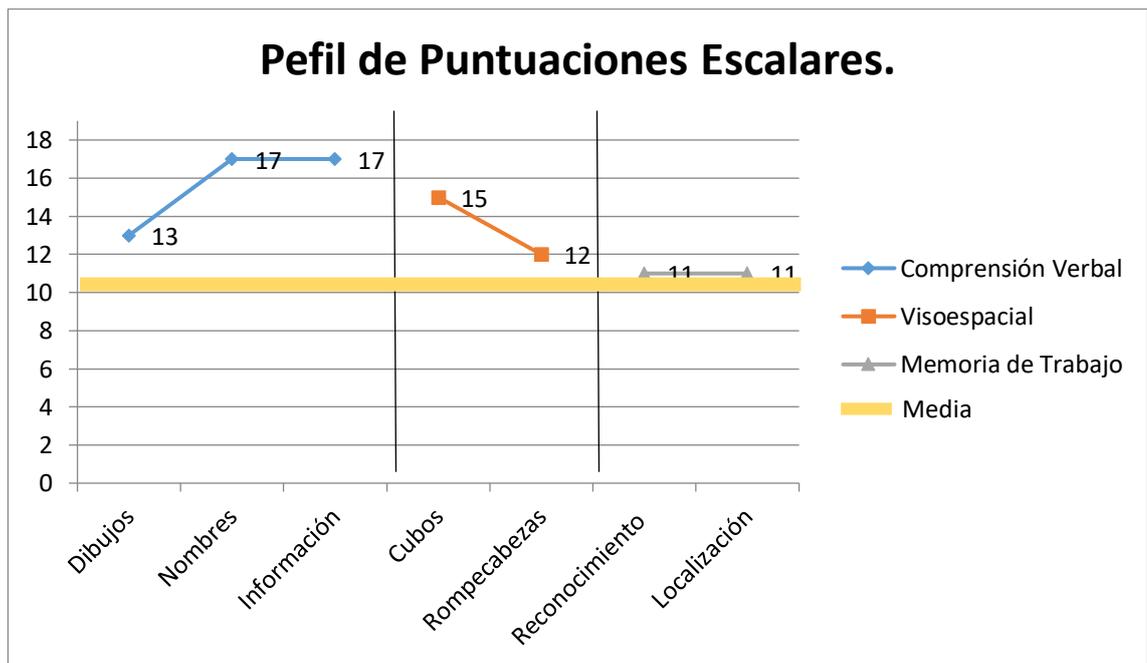
Por todo lo expuesto anteriormente es que la profesional en psicopedagogía pudo dar cuenta que el niño posee excelentes habilidades de razonamiento, categorización y conceptualización, capacidad para ver relaciones entre ideas, objetos o hechos, de forma rápida y natural, pudiéndose observar un pensamiento fluido y flexible.

Asimismo, dan cuenta de ello la expresión gráfica, la cual es una forma de expresión del desarrollo mental del niño. La profesional pudo observar un avanzado nivel de la función simbólica, también manifestando en las demás dimensiones: en el juego, el lenguaje y la imagen mental. La imaginación y la creatividad expresadas dieron cuenta de un amplio mundo interno.

Por todo ello, se puede afirmar que el funcionamiento cognitivo de L, evaluado por las pruebas psicométricas expresan valores que, según la Organización Mundial de la Salud, ubican a L como un niño con Altas Capacidades (AACC). Según la psicopedagoga, el valor obtenido debe entenderse como el punto de desarrollo en el que se encuentra el niño en dicho momento y en las áreas exploradas, comparándolo con los niños de su misma edad. Quedando demostrado que el niño posee un ritmo de aprendizaje muy diferente en comparación con su grupo de pares, incluso en relación con los niños de cuatro y cinco años.

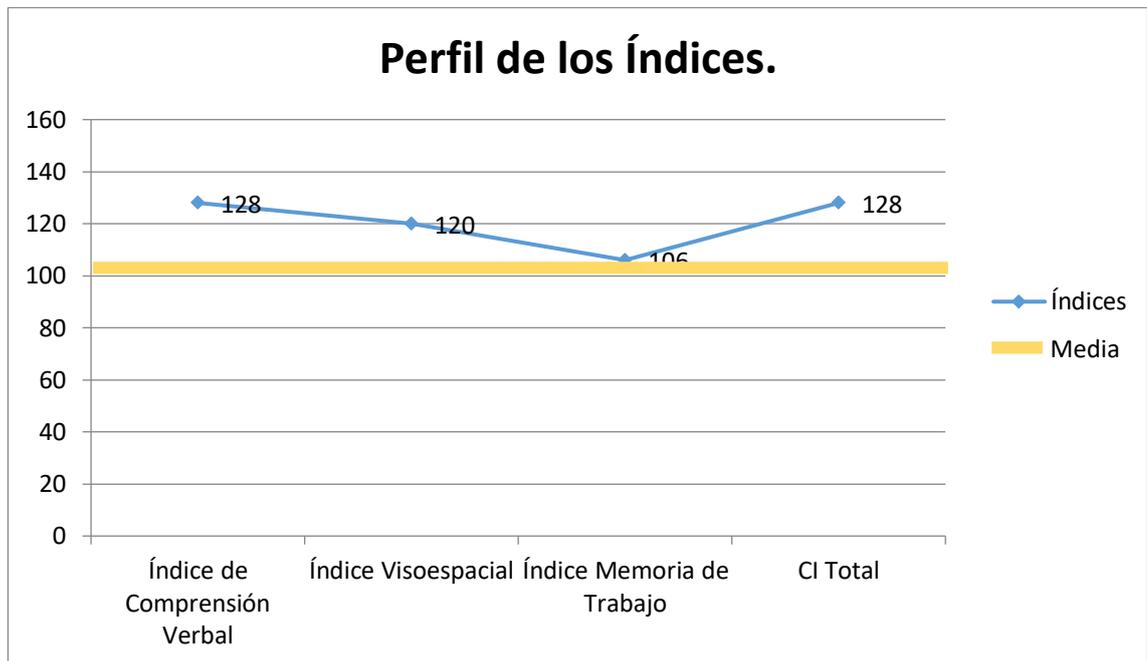
En noviembre de 2019, S, E y L regresan a Cerebremos las Altas Capacidades para que al niño le administren una evaluación psicotécnica de capacidades cognitivas e intelectuales. La técnica seleccionada por la profesional en psicopedagogía fue: WPPSI-IV.

A continuación se expondrán los resultados obtenidos en las pruebas.



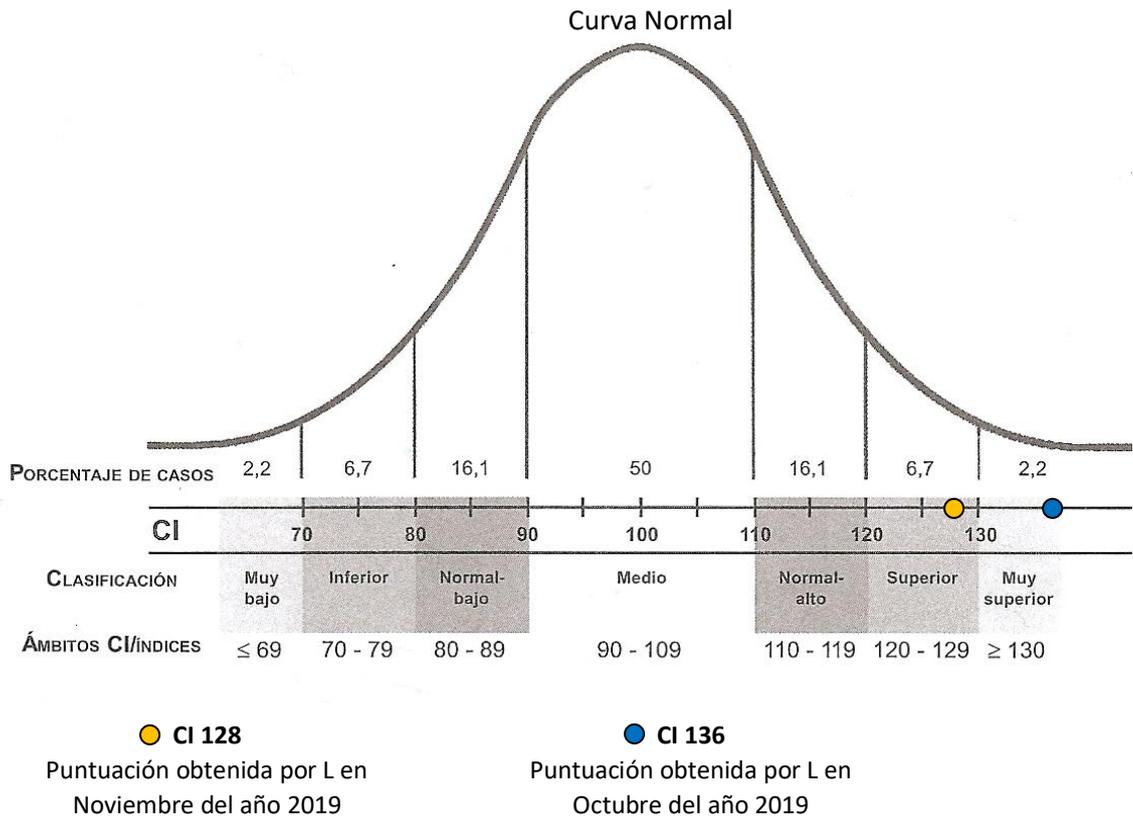
Este gráfico manifiesta que el niño ha podido alcanzar la puntuación de 13 puntos en el subtest Dibujos, la puntuación de 17 puntos en el subtest Información y, en el subtest Nombres, la puntuación de 17 puntos. Estos subtests pertenecen a los tests verbales que ofrece el WPPSI IV. Asimismo, se puede apreciar que L logró la puntuación 15 en el subtest Cubos y la puntuación de 12 en el subtest Rompecabezas; ambos subtests pertenecen a los tests manipulativos que ofrece la Escala de Wechsler para Preescolar y Primaria. Por último, es posible apreciar que el niño logró la

puntuación de 11 tanto en el subtest Reconocimiento, como en el de Localización; ambos fundamentales para evaluar la Memoria de Trabajo del examinado.



Este gráfico manifiesta que el niño examinado ha sido capaz de lograr la puntuación de 128 en el Índice de Comprensión Verbal, la puntuación de 120 en el Índice Visoespacial, la puntuación de 106 en el Índice Memoria de Trabajo, demostrando poseer un Coeficiente Intelectual Total de 128. Se cree sumamente relevante mencionar que el niño ha alcanzado, en todos los índices, puntuaciones por encima de la media esperada para su edad cronológica.

Teniendo en cuenta los resultados de las pruebas seleccionadas y administradas por las diferentes profesionales en psicopedagogía, se cree necesario demostrar en qué lugar se encuentra posicionado L respecto a su coeficiente intelectual (teniendo en cuenta ambas administraciones del WPPSI)



En el presente gráfico, reconocido como Campana de Gauss, se puede observar el porcentaje de casos en relación al Coeficiente Intelectual. Se cree necesario ubicar el coeficiente intelectual de L interpretado por la psicopedagoga en Noviembre del año 2019 ya que es la evaluación más reciente del niño. Sin embargo, la profesional sostuvo que podrían haberse visto afectados los resultados de la Escala debido a una administración desacertada. Es por ello, que se consideró fundamental ubicar igualmente el coeficiente intelectual de L apreciado por otra psicopedagoga en Octubre del año 2019.

Aclarado esto, es posible valorar que las puntuaciones de L, en lo referente a su coeficiente intelectual, se pueden situar en la clasificación Superior (CI 128 – Nov 2019) y Muy Superior (CI 136 – Oct 2019).

7.2 Administración de pruebas.

Para llevar a cabo la presente investigación se contactó a una familia conformada por dos madres y un niño residentes de Villa Ramallo. El contacto, en una primera instancia, fue de manera personal, y luego, como consecuencia del aislamiento social y preventivo se establecieron contactos periódicos a través de vías virtuales.

Se desarrollaron los objetivos de la investigación y se solicitaron los permisos correspondientes para administrar los instrumentos de recolección de datos. Se pudieron recaudar 5 hojas de registros de 3 instrumentos específicos de evaluación.

La administración de las pruebas fue llevada a cabo durante los meses de septiembre y octubre del 2020, y enero del 2021. Como consecuencia de la situación de emergencia sanitaria, el instrumento fue enviado a través de correo electrónico y de Whatsapp, presentándose en formato PDF. Los participantes del estudio fueron informados acerca de los objetivos, por lo que los tutores del menor firmaron un consentimiento para formar parte de la investigación. Previamente a la administración de las escalas, se les explicó que era una prueba anónima y que los datos de la misma eran confidenciales. Asimismo, se les indicó que no existiría una devolución personal acerca de los resultados.

Por otra parte, con el objetivo de indagar las habilidades sociales del niño con diagnóstico de altas capacidades intelectuales se utilizaron tres instrumentos. El primero de ellos, la Escala de Habilidades Sociales, fue creada por Ana Betina Lacunza, Alejandro Castro Solano y Norma Contini, en el año 2008. El segundo, el Inventario de Desarrollo Battelle, creado por Jean Newborg, John R. Stock y Linda Wnek, en 1996. Ésta evalúa las habilidades fundamentales del desarrollo en niños. Para esta investigación se seleccionaron específicamente las áreas personal/social y comunicación ya que se encuentran ligadas a ésta. Y por último, la Escala de Observación para Padres: Habilidades de Interacción Social para 4 y 5 años, creada por Árida Álvarez Pillado, María Antonia Álvarez-Monteserín Rodríguez, Amalia Cañas Montalvo, Soledad Jiménez Ramírez y María José Petit Pérez, en 1990. La misma evalúa al niño en las siguientes dimensiones: interacción en el juego, expresión de emociones, autoafirmación y conversación.

La técnica “Escala de Habilidades Sociales” consiste en entregar al entrevistado 12 afirmaciones en las que este debe indicar el nivel de frecuencia de acuerdo con cada ítem, manifestando sus comportamientos ligados a sus habilidades sociales. La escala Likert es de 3 niveles y va desde frecuentemente a nunca (con la afirmación).

Con respecto a la Escala de Observación para Padres: Habilidades de Interacción Social para 4 y 5 años, se basa en entregar al sujeto entrevistado 25 afirmaciones en las que este debe indicar la presencia o ausencia de cada ítem.

En cuanto al Inventario de Desarrollo Battelle, consiste en observar o conseguir información acerca del infante en determinada situación para lograr percibir su comportamiento.

Luego, se obtienen puntuaciones directas y percentilares para cada área, y el puntaje directo total de la suma de los puntajes directos parciales, y luego el percentilar. En el caso de la escala general, la media es 54,4 y la desviación típica 7,6. Con respecto al área personal/ social, la media es 17,57 y la desviación típica 7,07. Y el área comunicación, la media es 8,33 y la desviación típica 3,94.

8. Resultados.

A continuación se encuentran descriptos los resultados que se obtuvieron a partir de las técnicas administradas a un niño de 4 años y a sus madres. En primer lugar, se especificarán los resultados de la Escala de Observación para Padres: Habilidades de Interacción Social (4-5 años), creada por Álvarez, Cañas, Jiménez y Petit, en el año 1990. En segundo lugar, se expondrán los resultados correspondientes a la Escala de Habilidades Sociales para niños de 4 años, confeccionada por Lacunza, Castro Solano y Contini, en el año 2008. Por último, se encontrarán representados los gráficos correspondientes a los resultados del Inventario de Desarrollo Battelle, creado por Newborg, Stock y Wnek, en el año 1996.

Escala de Observación para Padres: Habilidades Sociales de Interacción Social (4-5 años).

La presente Escala se encuentra dividida en 4 áreas.

La primera de ellas: “Interacción en el Juego” está compuesta por 7 afirmaciones. Ambas madres otorgaron respuestas positivas ante los siguientes ítems: Sabe conseguir que los niños lo busquen para jugar con él la mayoría de las veces; Aporta ideas sobre actividades a realizar; Es capaz de compartir sus juguetes. Asimismo, se han podido reparar respuestas negativas ante los ítems: Cuando juega con otro niño se deja mandar casi siempre; Normalmente juega solo; En la mayoría de las situaciones se mantiene aislado; Con frecuencia rompe las cosas de los demás.

La segunda área llamada “Expresión de Emociones” está compuesta por 6 afirmaciones. Ambas madres respondieron positivamente ante los siguientes ítems: Sabe hacerse agradable y simpático; En general es comunicativo, se expresa espontáneamente; Mantiene la mirada cuando se le habla; Expresa verbalmente lo que le preocupa. Por otro lado, sus respuestas negativas fueron ante los ítems: Emplea un tono de voz especialmente bajo cuando se dirige a los adultos y a otros niños; Provoca a los niños burlándose de ellos o insultándolos.

La tercera área, “Autoafirmación”, posee 7 afirmaciones. Ambas madres brindaron respuestas favorables ante los siguientes ítems: Sabe defenderse cuando se meten con él; Sabe expresar verbalmente sus quejas; Cuando no le agrada algo es capaz de decir “no” sin lloriquear ni enrabietarse; Es capaz de expresar lo que le gusta; Es

capaz de preguntar sobre lo que no conoce”. La respuesta negativa se pudo observar ante el ítem: A menudo le pega a otros niños.

La cuarta y última área de la Escala corresponde a “Conversación” la cual contiene 5 afirmaciones. Las respuestas positivas otorgadas por ambas madres fueron para los ítems: Es capaz de seguir una conversación; Es capaz de aportar opiniones propias en la conversación, Puede contar espontáneamente las cosas que ha hecho o ha visto; Contesta el teléfono. La única respuesta negativa percibida fue en el ítem: Es capaz de respetar los distintos turnos en la conversación.

A partir de la escala analizada es posible inferir que las habilidades de interacción social del infante se encuentran dentro de lo esperado para su edad cronológica.

Escala de Habilidades Sociales para niños de 4 años.

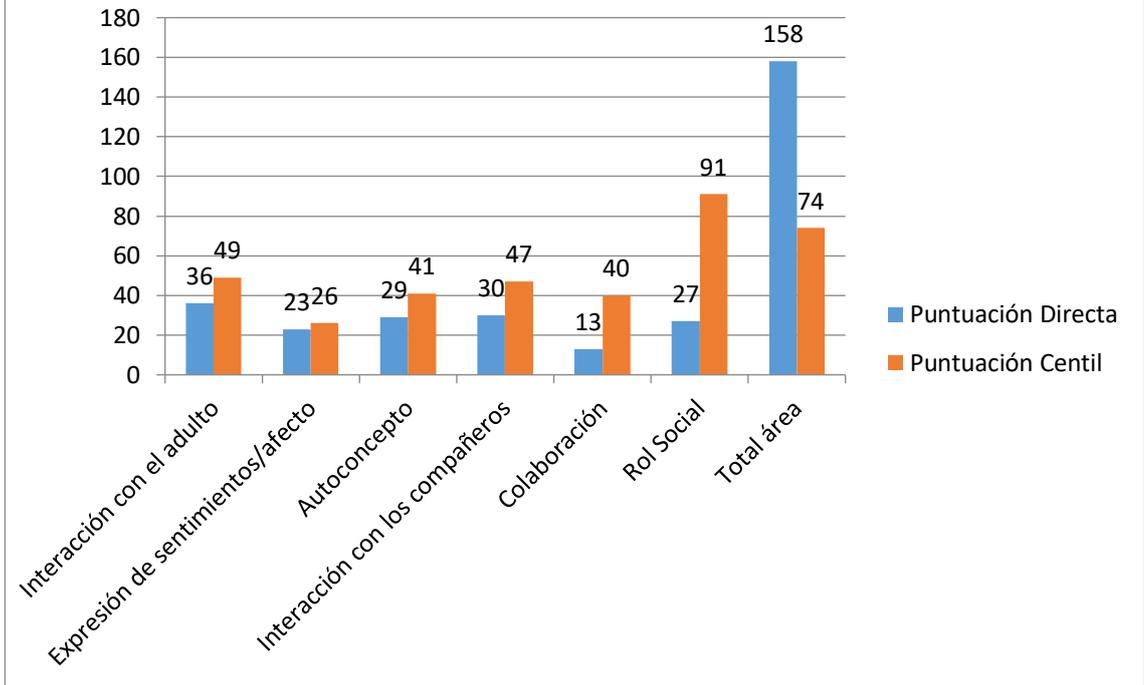
La presente Escala contiene 12 afirmaciones, presentando las siguientes opciones de respuesta: Nunca; Algunas Veces; Frecuentemente. En cada uno de los ítems las tutoras del menor han indicado la opción “frecuentemente”. Estos son: Sonríe y responde cuando las personas le hablan; Saluda cuando ingresa a un lugar conocido; Se presenta a otros niños si puede ayudarlos en actividades; Menciona una aprobación cuando otros niños hacen algo de su agrado; Se acerca a otros niños del mismo sexo (los mira, sonrío y/o habla); Intenta comprender las actividades que están realizando otros niños (“¿Qué estás haciendo?”); Puede preguntar o responder a otros niños con frases cortas; Es amable con sus padres y otros adultos conocidos; Menciona halagos para sus padres o alguno de ellos; Puede responder a una pregunta sencilla de un adulto; Pregunta a los adultos sobre el por qué de algunas situaciones.

A partir de los datos revelados es posible interpretar que el niño presenta comportamientos habituales y esperables para su edad cronológica.

Inventario de Desarrollo Battelle.

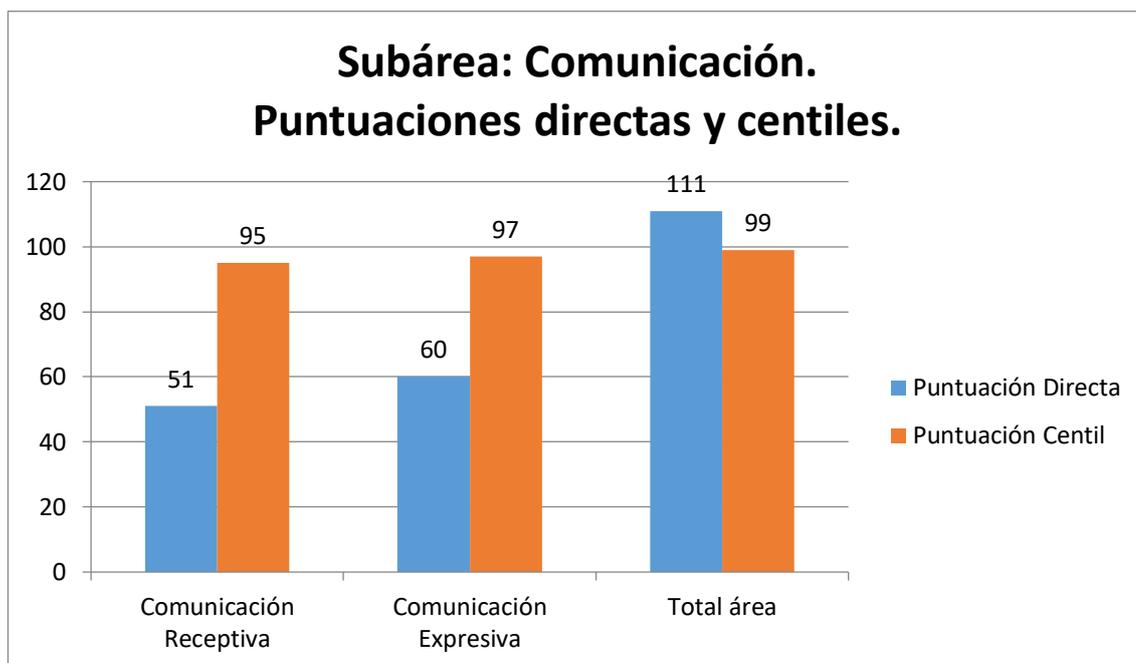
A continuación se encuentran representados los gráficos correspondientes a los resultados que se obtuvieron a partir de la administración del Inventario de Desarrollo Battelle a L de 4 años de edad.

Subárea: Personal/ Social. Puntuaciones directas y centiles.



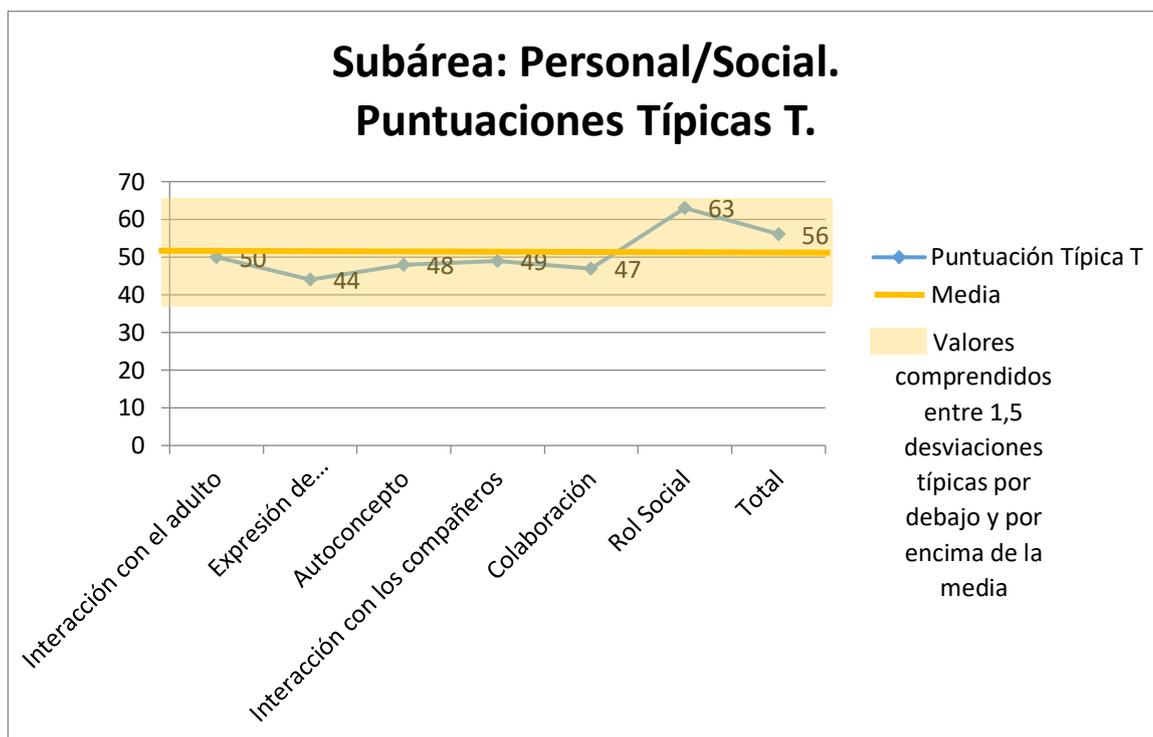
Este gráfico manifiesta que el niño ha sido capaz de lograr: la puntuación 36 en la subárea Interacción con el adulto, correspondiente al centil 49; la puntuación 23 en la subárea Expresión de sentimientos/afecto, correspondiente al centil 26; la puntuación de 29 en la subárea Autoconcepto, correspondiente al centil 41; la puntuación 30 en la subárea Interacción con los compañeros, correspondiente al centil 47. Asimismo, el infante ha logrado: 13 puntos en la subárea Colaboración que se asemeja al centil 40; 27 puntos en la subárea Rol Social, correspondiente al centil 91. Dichas puntuaciones demuestran que el niño ha logrado una puntuación total del Área Personal/ Social de 158, correspondiéndose al centil 74.

Haciendo referencia a las puntuaciones percentilares obtenidas por el infante, se puede observar que la puntuación máxima alcanzada fue de 91 percentiles, y la puntuación mínima de 26 percentiles.

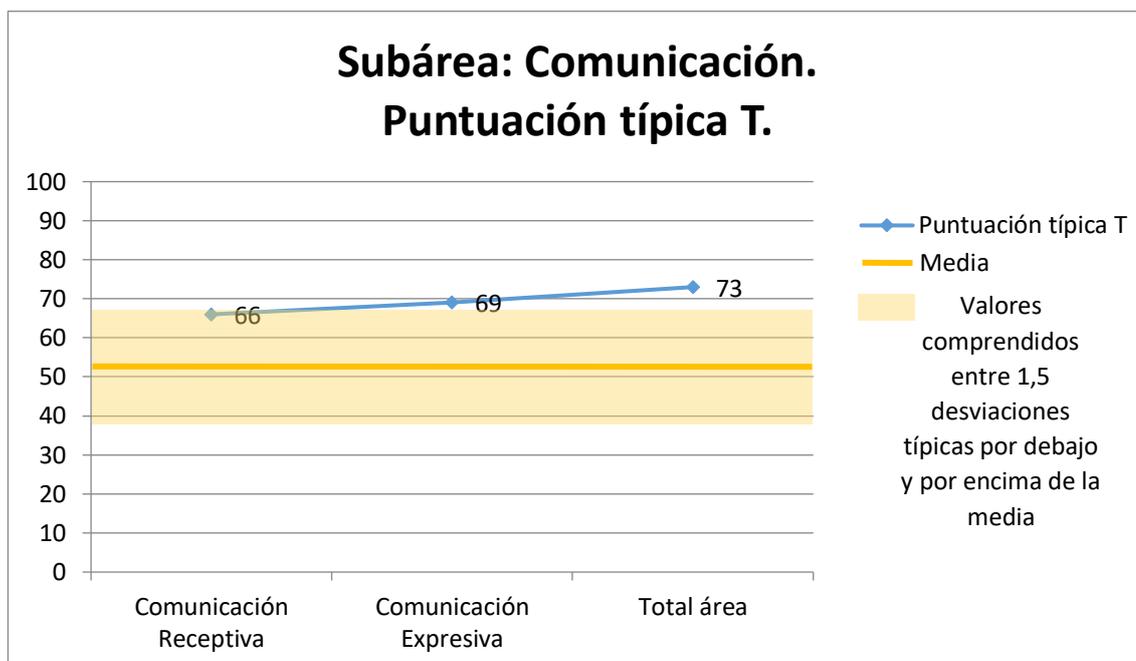


Este gráfico manifiesta que el niño ha sido capaz de lograr: la puntuación 51 en la subárea Comunicación Receptiva, correspondiente al centil 95; y la puntuación 60 en la subárea Comunicación Expresiva, correspondiente al centil 97. Dichas puntuaciones demuestran que el niño ha logrado una puntuación total en el Área Comunicación de 111, correspondiéndose al centil 99.

Haciendo referencia a las puntuaciones percentilares obtenidas por el infante, se puede observar que la puntuación máxima alcanzada fue de 97 percentiles, y la puntuación mínima de 95 percentiles.



Este gráfico demuestra las puntuaciones típicas T, en el área Personal/Social, obtenidas a partir de las puntuaciones centiles. El niño ha logrado alcanzar una puntuación típica T de 50 en la subárea Interacción con el adulto, una puntuación típica T de 44 en la subárea Expresión de sentimientos/afecto, una puntuación típica T de 48 en la subárea Autoconcepto, en la subárea Interacción con los compañeros logró una puntuación típica T de 49, en la subárea Colaboración alcanzó una puntuación típica T de 47, y por último, en la subárea Rol Social logró una puntuación típica T de 63. Dichas puntuaciones han demostrado que el niño ha sido capaz de obtener una puntuación típica T total de 56.



Este gráfico demuestra las puntuaciones típicas T, en el área Comunicación, obtenidas a partir de las puntuaciones centiles. El niño ha logrado alcanzar una puntuación típica T de 66 en la subárea Comunicación Receptiva y una puntuación típica T de 69 en la subárea Comunicación Expresiva. Dichas puntuaciones han demostrado que el niño ha sido capaz de obtener una puntuación típica T total, en el área Comunicación, de 73. A su vez, se identifica que L ha alcanzado puntuaciones por encima de la media (50) y de las desviaciones típicas por encima de la media.

9. Conclusiones.

El presente trabajo de investigación abordó como objetivo general describir las habilidades intelectuales y las habilidades sociales de un infante con altas capacidades intelectuales.

Para poder obtener información acerca de las habilidades intelectuales del niño, se realizó una entrevista exhaustiva con las madres y se solicitaron los informes psicopedagógicos que dieron sustento al diagnóstico de L.

En contraparte, con el objeto de evaluar las habilidades sociales se utilizaron: la Escala de Habilidades Sociales para 4 años, el cual posee 12 ítems; la Escala de Observación para Padres: Habilidades de Interacción Social para niños de 4 y 5 años, dividido en 4 áreas que poseen afirmaciones; y por último, el Inventario de Desarrollo Battelle, específicamente las áreas Personal/Social y Comunicación. Se utilizaron los baremos argentinos para poder transformar las puntuaciones directas a centiles.

Los dos conceptos principales en los que se ha hecho hincapié para la realización de este trabajo son: las habilidades intelectuales y habilidades sociales de los niños con Altas Capacidades Intelectuales.

En cuanto al concepto de inteligencia u habilidades intelectuales, Spearman introdujo el concepto en 1904 para expresar el potencial de aprendizaje que define a la capacidad intelectual. Una capacidad mental tan general que, entre otras cosas, implica la habilidad de razonar, planificar, resolver problemas, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas o aprender de la experiencia (Hunter y Gottfredson, citados en Castillo Corzo, 2018)

Refiriendo específicamente a la población con Altas Capacidades Intelectuales, Renzulli sostiene que éstos poseen una capacidad intelectual superior a la media, en relación tanto a habilidades generales como específicas (Espinosa Veá y Fiz Poveda, 2007)

Por otra parte, Michelson, Sugai, Wood y Kazdin consideran que las habilidades sociales son:

“Un conjunto de comportamientos interpersonales. Cuando estas habilidades son apropiadas o buenas, la resultante es una mayor satisfacción personal e interpersonal, tanto a corto como a largo plazo. El término habilidad se utiliza

para indicar que la competencia social no es un rasgo de la personalidad, sino más bien un conjunto de comportamientos aprendidos y adquiridos” (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987, p.18).

Refiriendo puntualmente a los más dotados intelectualmente, existen diferentes estudios que han comparado sus habilidades sociales con las de sus iguales con capacidad intelectual media. Éstos han ofrecido conclusiones contradictorias, encontrando según los casos, superioridad, inferioridad o similitud entre ambos grupos (Campo Ruano, 2016).

En primera instancia se analizan los resultados obtenidos por L en la Escala de Inteligencia Wechsler para Preescolar y Primaria (WPPSI III). Es posible apreciar que el infante ha obtenido puntuaciones significativamente altas en comparación al grupo de niños de su misma edad cronológica. Los índices referidos a lo verbal, manipulativo y lenguaje reflejan que L, en una medida tipificada de la capacidad intelectual se sitúa dentro del rango calificado como Muy Superior; logrando obtener un CI total de 137.

Lo mencionado anteriormente se puede asociar con lo postulado por la Asociación de Altas Capacidades Argentina, quienes afirman que las Altas Capacidades son capacidades excepcionales en una o varias áreas del desarrollo o funciones cognitivas. Asimismo, agregan que estos niños poseen una capacidad de aprendizaje muy superior y una forma de aprender radicalmente distinta, que los diferencia del resto de los niños de su edad (Asociación Altas Capacidades Argentina, 2019).

Se cree sumamente relevante mencionar también que L, durante la totalidad de las sesiones en las que fue examinado, siempre demostró altos niveles en lo referente a los Dispositivos Básicos del Aprendizaje, capacidades cognitivas, lenguaje, juego, representación gráfica, desarrollo emocional, etc., desenvolviéndose como un niño de mayor edad cronológica.

A continuación se estudian los resultados obtenidos por el niño en las diferentes técnicas aplicadas. En cuanto a la Escala de Habilidades Sociales para niños de 4 años, las respuestas obtenidas por ambas madres fueron exactamente iguales por lo que es posible inferir que las tutoras del niño coinciden en la percepción que cada una posee de él. Analizando los resultados es posible deducir que el niño, generalmente, se desenvuelve con comportamientos característicos a su edad cronológica. Asimismo, es posible deducir que el infante ha logrado las puntuaciones más altas ante los indicadores

de desarrollo psicosocial esperados para su edad propuestos por diversos autores. Estos son: cooperación, comprensión de emociones, resolución de situaciones conflictivas, juego con sus pares, ayuda a pares o adultos, comprensión de situaciones sociales, percepción de la realidad, exploración de reglas, etc.

En segundo lugar, refiriendo a la Escala de Observación para Padres: Habilidades de Interacción Social para niños de 4 y 5 años, las madres del infante también respondieron de manera similar ante el cuestionario. Mediante los resultados, es posible apreciar que el niño presenta un correcto desarrollo en lo que respecta a: interacción en el juego, expresión de emociones, autoafirmación y conversación.

En tercer y último lugar, se detallarán los resultados obtenidos en las áreas Personal/ Social y Comunicación del Inventario de Battelle. En cuanto a la primera, L obtuvo puntuaciones típicas por debajo y por encima de la media, posicionándose dentro del rango esperado para su edad. Se cree relevante mencionar que en la subárea Rol Social obtuvo la puntuación más alta. Asimismo, la puntuación total del área permite deducir que el niño posee una edad equivalente de 5 años y 1 mes.

En cuanto al área Comunicación, las puntuaciones típicas obtenidas por el infante fueron por encima de la media, posicionándose en el rango por encima de lo esperado para su edad. Se cree importante mencionar que en la subárea Comunicación Expresiva obtuvo la puntuación más alta. Asimismo, la puntuación total del área permite deducir que el niño posee una edad equivalente de 6 años y 3 meses.

Como consecuencia del análisis de los resultados, se puede afirmar que L ha desarrollado sus habilidades sociales al igual que los niños de su misma edad cronológica.

Con respecto a las habilidades sociales de los niños con altas capacidades intelectuales, es posible mencionar a Neihart, quien afirma que no se podía asumir totalmente ninguna de las dos posturas mencionadas previamente (superioridad e inferioridad entre los niños con altas capacidades intelectuales y sus pares en edad cronológica con capacidad intelectual media). Este autor sostiene que el ajuste social de los niños y su bienestar general dependen de variables como el tipo de superdotación, el entorno educativo en el que se encuentre el niño y sus características personales, como autopercepción, temperamento y circunstancias vitales (Neihart, Reis, Robinson, Moon, 2002).

Asimismo, en ciertas situaciones es posible percibir que L utiliza un mayor número de habilidades sociales que sus iguales normativos, correspondiéndose a comportamientos de niños de mayor edad cronológica.

Esto se puede relacionar con el autor Moon, quien sostiene que los niños superdotados, en general, muestran un ajuste igual o superior al de sus compañeros con capacidad intelectual media. Asimismo, afirma que esta población se comprende mejor a sí misma y a los demás, debido a su inteligencia. También, logran una mayor adaptación que los niños con inteligencia media, debido a una mayor flexibilidad mental y capacidad para pensar de manera positiva (Dai y Feldhunsen, 1996).

Se considera importante mencionar que, durante los encuentros virtuales con L, se ha podido percibir una tendencia al perfeccionismo. Aunque Stoeber afirma que esta característica puede interferir en el establecimiento de relaciones positivas ya que los niños se vuelven hipercríticos con los otros generando, como consecuencia, dificultades para mantener sus relaciones de amistades, no se pudo percibir tal limitación en el infante examinado. L posee gran capacidad para iniciar y mantener relaciones con los demás (Stoeber, 2014).

Por otro lado, Rimm, en sus investigaciones, sostiene que los niños con Altas Capacidades Intelectuales son más propensos a buscar apoyo social en los adultos y compañeros mayores que ellos, con quienes sienten que tienen más en común. Este comportamiento se hace presente en L quien, cuando tenía tan solo 2 años y asistía a sala maternal, cambiaba de sala para poder relacionarse y jugar con los alumnos de 5 años. También coincide el relato de las madres que sostienen que aunque L posee amigos de su misma edad cronológica, él prefiere jugar y vincularse con niños más grandes.

La presente investigación intenta aportar a la Psicopedagogía conocimientos y herramientas que permitan concientizar y visibilizar dentro de este ámbito profesional a las Altas Capacidades Intelectuales como capacidades excepcionales que requieren, muchas veces, de la intervención psicopedagógica. Actualmente, en nuestro país, la formación de grado de los profesionales “psi” no incluye, o lo hace de manera deficiente, esta temática. Por lo tanto, la capacitación y profundización sobre este diagnóstico nos permitirá, como profesionales, realizar una correcta identificación de esta condición. Asimismo, posibilitará diseñar un adecuado tratamiento, prestando

especial atención a las necesidades que posee el niño, como así también a sus fortalezas, tratando de potenciarlas aún más.

Por otra parte, se hace especial hincapié en las habilidades sociales ya que numerosas investigaciones han hecho mención de las dificultades que poseen los niños con Altas Capacidades Intelectuales en esta área. Por lo tanto, se considera que los psicopedagogos deben ser profesionales capaces de hacer frente a dichas problemáticas, considerando que las mismas pueden afectar directamente al aprendizaje ya que se considera que las habilidades sociales son un pilar fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto es así ya que las dificultades, muchas veces, pueden partir de la relación que posee el sujeto con el aprendizaje, excluyendo el desarrollo de sus aspectos cognitivos. Es por ello que se considera sumamente relevante hacer partícipes a los psicopedagogos en la atención de esta población, y derribar la concepción arraigada de que los niños con altas capacidades no necesitan apoyos y de un tratamiento psicopedagógico abocado a su condición. Por lo tanto, se debe hacer hincapié en que esta población se incluye dentro del grupo con necesidades educativas.

Asimismo, se cree relevante aclarar que los niños con Altas Capacidades Intelectuales no presentan un único perfil homogéneo de características, por lo que no se pueden sugerir intervenciones psicopedagógicas ante este diagnóstico. Se deberá hacer foco en el niño, en sus fortalezas y debilidades, para abordarlas con un plan único y exclusivo para cada caso.

Finalmente, se considera sumamente importante tomar conocimiento de que cuanto antes se detecten las potencialidades de los niños con Altas Capacidades Intelectuales, antes se podrá actuar para que reciban la atención necesaria y acorde a sus necesidades específicas del aprendizaje y de desarrollo de sus potencialidades.

Entender, entonces, que las Altas Capacidades Intelectuales señalan un potencial que emergerá si se dan las circunstancias oportunas en la escuela, la familia, la sociedad y el propio individuo, lleva directamente a entender la importancia tanto de la identificación temprana como la de realizar acciones que propicien estas circunstancias adecuadas. El objetivo de la identificación temprana nunca es ni debe ser la “etiqueta”, sino habilitar un camino para la atención de las necesidades propias de estos niños; y el primer paso para esto es el reconocimiento, la flexibilidad, la empatía y la construcción de una mirada amplia e integral sobre las infancias.

10. Limitaciones y sugerencias.

En primer lugar, una de las limitaciones de la presente investigación refiere a la imposibilidad de encuentros presenciales con el niño en estudio, debido a la situación de emergencia sanitaria que estamos viviendo por el COVID – 19. Se cree que hubiesen sido significativos los encuentros, no solo para una perfecta administración de las pruebas sino también para poder establecer un vínculo de confianza con el menor y su familia.

En segundo lugar, otra de las limitaciones percibidas durante este trabajo fue la inexistencia de un test que evalúe específicamente las habilidades sociales en niños de 4 años, y que dicha técnica contenga baremos argentinos para lograr un análisis cuantitativo de los resultados.

En tercer lugar, se sugiere llevar a cabo una evaluación más exhaustiva con el niño, teniendo en cuenta no sólo el área social e intelectual sino también el área emocional, académica, el juego, lenguaje, etc. De esta manera, se podrá tener una visión integral de L, prestando especial atención a sus necesidades y con posibilidad de poder atender las mismas en distintos contextos (familiar, escolar, clínico) con el objetivo de favorecer su vida cotidiana y potenciar sus altas capacidades.

Finalmente, se propone tomar en cuenta otras variables que sin duda enriquecerían esta investigación como la historia escolar del examinado, su rendimiento académico, las necesidades educativas que posee, las consecuencias que puede llegar a sufrir debido a la desatención de las mismas y cómo se podrían potenciar sus altas capacidades dentro de la institución educativa.

Referencias.

- Acuña, S. R.; López Aymes, G.; Navarro, M. I. y Vázquez, N. (2015). Características socioafectivas de niños con altas capacidades participantes en un programa extraescolar. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 11, 85-90.
- Asociación Altas Capacidades Argentina. (2019). Guía Argentina de Orientación para Psicopedagogos y Psicólogos. Detección y abordaje de las altas capacidades. Extraído desde: <https://embajadoresaciarge.wixsite.com/argentina/goppac>
- Benito, Y.; Moro, J. (2010) Definición, Evaluación y Diagnóstico. Centro Huerta del Rey. Extraído desde: http://www.centrohuertadelrey.com/uk/definicion_1/
- Betancourt Morejón, J.; Valadez, D. y Zavala, A. (2006). Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes. México: Editorial Manual Moderno.
- Bonete Román, S.; Calero García, M. D.; García Martín, M. B.; Gómez Pérez, M. M.; Mata Sierra, S. y Molinero Caparrós, C. (2014). Valoración de un programa de habilidades interpersonales en niños superdotados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(1), 59-69.
- Bravo, C.M. (2010). La superdotación como problema. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 553-560.
- Calero, M.D., y García Martín, M.B. (2014). Estabilidad temporal del C.I. y potencial de aprendizaje en niños superdotados: implicaciones diagnósticas. *Anales de Psicología*, 30(2), 512-521.
- Cobos- Cali, M.; Dávila Pontón, Y.; Peñaherrera Vélez, M. J. y Vélez Calvo, X. (2019). Intervención en las Habilidades Sociales de las Altas Capacidades. Un estudio de caso. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 401-410.
- Calviño Santos, G., Irimia Nores, A., Pomar Tojo, C.M., Reyes Quintela, L. y Rodríguez Cao, L. (2014). Los programas de enriquecimiento: desarrollo integral de las altas capacidades. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6(1), 27-32.

- Campo Ruano, M. (2016). Regulación emocional y habilidades sociales en niños con altas capacidades intelectuales. Universidad Complutense de Madrid.
- Carracedo, S. y Gerson, K. (2007). Niños con altas capacidades: a la luz de las múltiples inteligencias. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Castillo Corzo, M. A. (2018). Habilidades intelectuales y estilos de aprendizaje como variables predictoras del desempeño académico en los estudiantes de las I. E. públicas del distrito de Paramonga. Universidad Nacional de Educación de Perú.
- Castro Monge, E. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación y su importancia en la dirección y administración de empresas. *Revista Nacional de Administración*, 1(2), 31-54.
- Chan, D. W. (2003). Adjustment problems and multiple intelligences among gifted students in Hong Kong: The development of the revised Student Adjustment Problems Inventory. *High Ability Studies*, 14, 41-54.
- Coks, F. (2004). El niño superdotado: cómo conocer y educar al niño con altas capacidades. Buenos Aires: Editorial Médeci.
- Comes, G.; Díaz, E.; Luque, A. y Moliner, O. (2008). La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista Educación Inclusiva*, 1, 103-117.
- Cross, J. R. (2013). Gifted education as a vehicle for enhancing social equality. *Roeper Review*, 35(2), 115-123.
- Cummings, K. D., Kaminski, R. A., y Merrell, K. W. (2008). Advances in the assessment of social competence: Findings from a preliminary investigation of a general outcome measure for social behavior. *Psychology in the Schools*, 45(10), 930-946.
- Dai, D. Y. y Feldhusen, J. F. (1996). Goal orientations of gifted students. *Gifted and Talented International*, 11, 84-88.
- Espinosa Veá, M. y Reyes Fiz Poveda, M. (2007). Principales características y necesidades psicopedagógicas del alumnado con altas capacidades en un centro de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 1(36), 49-64.

- Fernández, C. J. (2010). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: Editorial Pearson Prentice.
- Ferrándiz García, C. (2011). *Estrategias Metodológicas de Aprendizaje Activo para el Alumnado con Altas Habilidades*. Universidad de Murcia.
- Figuerola, J.T., Reyero, M. (2000, enero-abril). En torno al concepto de superdotación: evolución de un paradigma. *Revista Española de Pedagogía*, 58(215), 7-38.
- Gaeta, L. y Galvanovskis, A. (2009). Ssertividad: Un análisis teórico-empírico. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14(2), 403-425.
- Gonzalez Artola, T.; Mairal, J. y Pintor, P. (2005). *Niños con altas capacidades. Quiénes son y cómo tratarlos*. Madrid: Editorial Entha.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Vance, M. J. y Cook, C. R. (2011). Comparability of the Social Skills Rating System to the Social Skills Improvement System: Content and psychometric comparisons across elementary and secondary age levels.
- Gross, M. U. (2002). Play Partner” or “Sure Shelter”: What gifted children look for in friendship. *Seng Newsletter*, 2(2), 1-3.
- Lee, S. Y., Olszewski-Kubilius, P. y Thomson, D. T. (2012). Academically gifted students’ perceived interpersonal competence and peer relationships. *Gifted Child Quarterly*, 56(2), 90-104.
- López-Liria, R.; Lucas Acién, F.; Padilla Góngora, D.; Pérez Morón, M.T.; Rodríguez Martín, C.R. (2008). Intervención psicoeducativa en niños superdotados. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 43-51.
- López, V. (2007). La Inteligencia Social: Aportes desde su estudio en niños y adolescentes con altas capacidades cognitivas. *Psykhe*, 16(2), 17-28.
- McCallister, C., Nash, W. R. y Meckstroth, E. (1996). The social competence of gifted children: Experiments and experience. *Roeper Review*, 18, 273–276.
- Michelson, L.; Kazdin, A.; Sugai, D. y Wood, R. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: evaluación y tratamiento*. España: Martínez Roca.

- Morán, V. E. y Olaz, F. O. (2014). Instrumentos de evaluación de habilidades sociales en América Latina: un análisis bibliométrico. *Revista de Psicología*, 23(1), 93-105.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say?. *Roeper Review*, 22(1), 10-17.
- Panzeri Vergara, M. (2004). El universo de los superdotados, talentosos y creativos. Buenos Aires: Editorial Nueva Librería.
- Panzeri Vergara, M. (2010). Superdotados, el valor de ser padres. Buenos Aires: Editorial Nueva Librería.
- Peterson, J. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 280-282.
- Peterson, J. S. y Wachter, C. A. (2010). Understanding and responding to concerns related to giftedness: A study of CACREP-accredited programs. *Journal for Education of the Gifted*, 33, 311-336.
- Prieto Sánchez, M. D., Sánchez López, M. C. y Garrido Gil, C.F. (2012). Características del alumnado con Altas Capacidades. Universidad de Murcia.
- Rodriguez, R. I. (2001). Mitos y realidades sobre la superdotación y el talento. *Revista del Colegio Oficial de Psicólogos a Balears*.
- Rubin, K. H., Dwyer, K. M., Booth-LaForce, C., Kim, A. H., Burgess, K. B. y Rose-Krasnor, L. (2004). Attachment, friendship, and psychosocial functioning in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 24(4), 326-356.
- Sánchez, M. C. (2011). Importancia de la detección temprana del niño superdotado dentro del ámbito escolar. Universidad Abierta Interamericana.
- Stoeber, J. (2014). How other-oriented perfectionism differs from self-oriented and socially prescribed perfectionism. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 36(2), 329-338.
- Vialle, W., Heaven, P. C. y Ciarrochi, J. (2007). On being gifted, but sad and misunderstood: Social, emotional, and academic outcomes of gifted students in the Wollongong Youth Study. *Educational Research and Evaluation*, 13(6), 569-586.

Anexo.

Consentimiento para la realización de prácticas.

Quien suscribe, _____, DNI N° _____ en mi carácter de _____ del menor _____, DNI N° _____ brindo mi consentimiento para que Camila Torres administre a mi hijo la prueba:

Asimismo, manifiesto que he sido informado/a de que dicha instrumentación forma parte del proceso de aprendizaje y que se realiza dentro del marco de prácticas pre profesionales de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía que dicta la Universidad Abierta Interamericana y por lo tanto, la información que de ello surja no constituye una evaluación diagnóstica, por lo que no se realizará devolución de la misma.

Firma:

Aclaración:

DNI N°:

Parentesco con el menor:

Lugar y Fecha:

Escala de Habilidades Sociales- 4 años.

Persona que responde: _____ Fecha actual: __/__/____

De las siguientes afirmaciones señale cuál es la respuesta que mejor describe los comportamientos habituales de su hijo. Elija solo una de las opciones indicadas.

Tenga en cuenta que para responder, debe considerar los comportamientos efectivos del niño, es decir, su comportamiento observable durante los últimos 3 meses. Evite las posibles interpretaciones o inferencias.

Las opciones de respuesta son las siguientes: *nunca/ algunas veces/ frecuentemente*

		Nunca	Algunas Veces	Frecuente- mente
1.	Sonríe y responde cuando las personas le hablan			
2.	Saluda cuando ingresa a un lugar conocido			
3.	Se presenta espontáneamente con otros niños			
4.	Pregunta a otros niños si puede ayudarlos en actividades			
5.	Menciona una aprobación cuando otros niños hacen algo de su agrado			
6.	Se acerca a otros niños del mismo sexo (los mira, sonrío y/o habla)			
7.	Intenta comprender las actividades que están que están realizando otros niños (“¿Qué estás haciendo?”)			
8.	Puede preguntar o responder a otros niños con frases cortas			
9.	Es amable con sus padres y otros adultos conocidos			
10.	Menciona halagos para sus padres o a alguno de ellos			
11.	Puede responder a una pregunta sencilla de un adulto			
12.	Pregunta a los adultos sobre el por qué de algunas situaciones			

Escala de Observación para Padres: Habilidades de Interacción Social (4-5 años).
 Álvarez, Cañas, Jiménez y Petit, 1990).

Nombre de la madre: _____

Fecha de observación: _____

1.	INTERACCIÓN EN EL JUEGO	SI	NO
1.1.	Sabe conseguir que los niños lo busquen para jugar con él la mayoría de las veces		
1.2.	Aporta ideas sobre las actividades a realizar		
1.3.	Cuando juega con otro niño se deja mandar casi siempre		
1.4.	Normalmente juega solo		
1.5.	Es capaz de compartir sus juguetes		
1.6.	En la mayoría de las situaciones se mantiene aislado		
1.7.	Con frecuencia rompe las cosas de los demás		

2.	EXPRESIÓN DE EMOCIONES	SI	NO
2.1.	Sabe hacerse agradable y simpático		
2.2.	En general es comunicativo, se expresa espontáneamente		
2.3.	Mantiene la mirada cuando se le habla		
2.4.	Emplea un tono de voz especialmente bajo cuando se dirige a los adultos y a otros niños		
2.5.	Expresa verbalmente lo que le preocupa		
2.6.	Provoca a los niños burlándose de ellos o insultándolos		

3.	AUTOAFIRMACIÓN	SI	NO
3.1.	Sabe defenderse cuando se meten con él		
3.2.	Sabe expresar verbalmente sus quejas		
3.3.	A menudo le pega a los otros niños		
3.4.	Cuando no le agrada algo es capaz de decir “no” sin lloriquear ni enrabiarse		
3.5.	Es capaz de expresar lo que le gusta		
3.6.	Es capaz de preguntar sobre lo que no conoce		

3.7	No permite que sus padres dediquen atención a otros niños		
-----	---	--	--

4.	CONVERSACIÓN	SI	NO
4.1.	Es capaz de seguir una conversación		
4.2.	Es capaz de respetar los distintos turnos en la conversación		
4.3.	Es capaz de aportar opiniones propias en la conversación		
4.4.	Puede contar espontáneamente las cosas que ha hecho a ha visto		
4.5.	Contesta el teléfono		

