

GUÍA ARGENTINA DE ORIENTACIÓN
PARA PSICOPEDAGOGOS Y PSICÓLOGOS.
DETECCIÓN Y ABORDAJE
DE LAS ALTAS CAPACIDADES.



GUÍA
ORIENTACIÓN
PSICOPEDAGOGOS
PSICÓLOGOS
ALTAS
CAPACIDADES



AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a los profesionales que de manera desinteresada han colaborado en esta guía. Por brindar humildemente sus conocimientos y experiencia a sus colegas, deseando que desde una mirada esperanzadora, cada día sean más los profesionales que puedan detectar las altas capacidades dando respuesta a las familias que los consultan.

(Por orden alfabético)

Lic. Romina Bordas

Dra. Paula Irueste y equipo

Lic. Florencia Nicolás

Lic. Adriana Orellana y equipo

Lic. Mariela Vergara Panzeri

También a Creaidea, FETC (Fundación para la evolución del talento y la creatividad) y al Servicio de Neuropsicología Área infantil de la Universidad de Córdoba, por sumar a estas páginas su experiencia en el trabajo con talleres para niños y sus familias.

Al Equipo de trabajo, un grupo de mujeres emprendedoras y apasionadas.

A Paula y Javi, por su colaboración en la campaña de difusión.

A Guadalupe Rodríguez por colaborar con la revisión de la guía.

Y por último, a nuestros esposos e hijos, que comprenden esta lucha incansable, los horarios de trabajo sin fin, los chats, llamadas y mensajes eternos y a cualquier hora, sin feriados ni vacaciones, siempre con la mirada puesta más allá, buscando objetivos perdurables que quizás no veamos, pero que sin duda, disfrutarán otros, los que vendrán, los que ya no deberán caminar nuestros pasos, ni vivir nuestras angustias, sino que encontrarán cimientos firmes para tomar la posta algún día.

A todos ellos, GRACIAS.

JULIO - 2019

©**Copyright** Asociación Altas Capacidades Argentina

Se prohíbe su comercialización

Se permite su reproducción citando la fuente

“Solos llegamos más rápido,
pero juntos llegamos más
lejos”.

ÍNDICE

PRÓLOGO.....	1
INTRODUCCIÓN	4
DETECCIÓN TEMPRANA DE NIÑOS Y NIÑAS CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES (ACI).....	7
LA IDENTIFICACIÓN DE LAS ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES A TRAVÉS DE UN PROCESO PSICODIAGNÓSTICO INTEGRAL	16
DIAGNÓSTICOS DIFERENCIALES	30
TIPOS DE ABORDAJES TERAPÉUTICOS.....	56
ORIENTACIÓN PROFESIONAL A PADRES PARA FAMILIAS QUE CUENTAN ENTRE SUS MIEMBROS CON NIÑOS CON ALTAS CAPACIDADES	69
MINDFULNESS Y PSICOLOGÍA POSITIVA.....	80
ALTA CAPACIDADES INTELECTUALES JUJUY	87
ARTICULAR PENSANDO EN LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES.....	93
DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL (IE) EN NIÑOS Y NIÑAS CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES (ACI).....	105
CREAIDEA Y SU LUDOTECA	121
TALLERES DE FETC, FUNDACIÓN PARA LA EVOLUCIÓN DEL TALENTO Y LA CREATIVIDAD	123
COLABORADORES Y DATOS DE CONTACTO (En orden alfabético)	124

PRÓLOGO

Asociación Altas Capacidades Argentina

“Todos los niños tienen talento”.

“Todas las personas destacamos en algo”.

“Todos somos buenos en algún área, solo hay que descubrirlo”.

Es frecuente escuchar este tipo de argumentos cuando los padres acuden a un profesional “psi” por diferentes manifestaciones que observan en su hijo. La diferencia es que *“ser bueno en algo”* no es lo mismo que tener *“capacidades o habilidades excepcionales en una o varias áreas del desarrollo o funciones cognitivas: altas capacidades (AACC)”*.

Algunos niños, durante su primera infancia, expresan conductas puntuales que los diferencian ampliamente de sus pares cronológicos: una gran memoria visual o auditiva, adquisición de la lectoescritura a edades tempranísimas, utilización de un vocabulario avanzado con expresiones orales y gestuales acordes a niños mayores, entre otras. También suelen presentar alta sensibilidad ante ciertos gestos, palabras o frases, sonidos, las texturas de la ropa, las etiquetas de las remeras, la costura de las medias, el sabor de ciertos alimentos, el ruido al morderlos, pueden presentar erupciones cutáneas o desregularse mediante intensos berrinches frente a situaciones estresantes, incluso vomitar por un olor que no les agrada.

En nuestro país la formación de grado de los profesionales “psi” no incluye, o lo hace de manera deficiente, la temática de las altas capacidades. Por lo tanto, cuando un psicólogo o psicopedagogo debe evaluar a un niño con alguna o varias de las características antes mencionadas, suele no contar con la información necesaria para detectar esta condición.

Entonces es probable que surjan diagnósticos erróneos, y en lugar de ser acompañado a superar sus dificultades y desarrollar sus potencialidades, el niño es etiquetado con algún trastorno o

discapacidad (ADD, ADHD, Asperger, TEA, opositor desafiante, dislexia).

Esto no implica un error diagnóstico *per se*, sino que parte del desconocimiento y la ausencia de la temática en las currículas formativas de estos profesionales.

En Argentina los cursos y posgrados en altas capacidades son muy pocos. Se puede acceder a ellos de manera *online* en otros países con valores en moneda extranjera.

Aunque todo niño tiene áreas con mayor capacidad innata, estimularlas y acompañarlas no implica que derive en AACC. Las personas con capacidades excepcionales en una o varias áreas del desarrollo o funciones cognitivas suman el 15% de la población mundial entre precocidad, talentos y superdotación. Hoy contamos con números propios del área de Neuropsicología de la Universidad Nacional de Córdoba que lo confirman.

Las habilidades o capacidades no se extinguen, pero si no son debidamente acompañadas en el momento adecuado se duermen o pueden derivar en un trastorno por falta de atención a las mismas. Para que un estímulo sea efectivo, el niño tiene que estar dispuesto a tomarlo, preparado para recibirlo y debe ser también ofrecido en el momento solicitado. Un niño de 2, 3 o 4 años que tiene curiosidad por las letras, por la composición del aire que respira, por los dinosaurios, por el camino que sigue la comida que ingiere o por un idioma extranjero no debe ser menospreciado ni pedirle que espere *“porque sos chiquito para eso, ya vas a tener tiempo de aprender”*. Cuando pregunta es porque necesita saber y no por eso deja de ser un niño de su edad, ni pierde su infancia, sino que es alguien que prefiere otras cosas, que busca y se interesa por temas que no son comunes o esperables para su edad, y así se entretiene y disfruta. Allí no hay padres que sobreestimulan, que no le permiten ser niño ni tampoco por ello se va a aburrir cuando le toque aprenderlo en la escuela.

Tal como no se puede poner a caminar a un recién nacido porque no está preparado para ello, tampoco se podrá hacer leer y escribir, relacionar conceptos, tocar un instrumento, memorizar varios cuentos o canciones, saber los países y capitales del mundo y sus banderas, reconocer una emoción en otro, dibujar y colorear con exquisita sensibilidad, picar o patear una pelota con precisión a un chiquito en su primera infancia que no esté listo para realizar cualquiera de estas actividades.

Necesita saberlo hoy, necesita hacerlo hoy, le interesa hoy, está motivado hoy. Por eso es de

gran importancia difundir la existencia y las características de las altas capacidades. Así todas las familias que decidan hacer una consulta acerca de aprendizaje, conducta y desarrollo podrán encontrarse con profesionales que cuenten con información adecuada para realizar un diagnóstico diferencial.

Sabemos que la GOPPAC será de suma utilidad para aquellos que busquen marcar una diferencia, no sólo para su propio desarrollo profesional sino para poder dar respuestas a sus pacientes. La guía contiene propuestas de evaluación, tipos de abordaje en consultorio, relación con la escuela, modelos argentinos de ludotecas y espacios grupales para niños y sus familias.

Cada capítulo es un aporte de los profesionales más destacados del país poniéndose al servicio de sus colegas, en pos de compartir sus propias experiencias.

¿Cuánto potencial tiene un niño? ¿Hasta dónde puede llegar?

Depende de un diagnóstico acertado y del apoyo que reciba.

INTRODUCCIÓN

Asociación Altas Capacidades Argentina

Definir las altas capacidades sigue siendo un tema complejo. Más que nada por la falta de acuerdos en una definición que implique ser aceptada y validada alrededor del mundo.

Hoy en día se sigue utilizando el enfoque psicométrico que arroja un CI como único indicador de la capacidad intelectual, desconociendo la necesidad de una mirada integral para ofrecer el abordaje óptimo para cada niño evaluado. Quizás esto continúe por el mito que circula (uno de los tantos) que asevera que *“la Organización Mundial de la Salud (OMS) define a una persona superdotada como “aquella que cuenta con un coeficiente intelectual superior a 130”*. En la actualidad, esta organización no define la superdotación (ni ninguna otra condición), en función de un CI, ni siquiera la nombra en su web. Esta confusión parece provenir de antiguas clasificaciones donde se agrupaba a las personas en función de su coeficiente.

En nuestro país se observa un consenso entre los profesionales que han hecho un largo camino en la temática, y prefieren utilizar el término “Altas Capacidades-AACC” como un gran paraguas que incluye a los precoces, talentosos y superdotados. Y aunque las etiquetas parecen estar a la orden del día –y hasta parece “tranquilizador” poder encontrar donde encaja el niño para comenzar a “tratarlo”–, saber que un conjunto de determinadas características se deben a que un niño tiene AACC, ya abre la puerta a procurar una serie de acciones para su desarrollo armónico.

Tal como existirán áreas que muestren una mayor capacidad, habrá otras que necesitan ser acompañadas para que esa disincronía, propia de las altas capacidades, permita al niño alcanzar una vida plena y el máximo potencial que le sea posible.

En el artículo 93 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 se establece que las autoridades educativas jurisdiccionales deben organizar o facilitar el diseño de programas para la identificación, evaluación temprana, seguimiento y orientación de los alumnos y alumnas con

capacidades o talentos especiales como así también ampliar el proceso de escolarización de estos estudiantes. Este artículo es de implementación inmediata y solamente depende de que cada jurisdicción lo ponga en marcha. No especifica cómo, cuándo ni quién debe evaluar al niño. Tampoco menciona si debe ser el Estado, profesionales u organismos privados. Lo que sí sabemos es que cuando se llega a la consulta profesional, ya es tarde. La mayoría de los padres concurren preocupados por ver que sus hijos son distintos, no encajan, les cuesta incluso resolver actividades sencillas en la escuela o directamente se niegan a hacerlo, se muestran angustiados, tensos, con baja autoestima, son víctimas de bullying, padecen constantes enfermedades psicosomáticas, se comen las uñas, tartamudean. Por esto no solo se dificulta el diagnóstico sino también la identificación de una problemática latente detrás de necesidades específicas no atendidas.

Si bien podemos afirmar que las AACC son capacidades excepcionales en una o varias áreas del desarrollo o funciones cognitivas, podemos agregar que estos niños tienen una capacidad de aprendizaje muy superior y una forma de aprender radicalmente distinta, que los diferencia del resto de los niños de su edad. Sin duda, las capacidades son potenciales y para poder lograr un óptimo desarrollo deben ser acompañadas.

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. 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...)”*. En nuestro país contamos con el 15% de niños con AACC, números propios proporcionados por estadísticas del área de neuropsicología de la Universidad de Córdoba: 13% de talentosos y 2% de superdotados.

Este 15% supone poco más de 6 millones de argentinos, de los cuales no han sido detectados ni siquiera un 1%. La falta de información, los mitos que circulan y la ausencia de políticas públicas para su detección no solo genera trastornos a nivel intelectual, social y emocional derivados de

la falta de atención a sus necesidades específicas, sino que los convierte a ellos y sus familias en una población de profunda vulnerabilidad.

Entonces la mirada de un profesional capacitado es fundamental para conocer no solo al niño, sino los indicadores cuantitativos y cualitativos como son la creatividad, el estilo de aprendizaje, el desarrollo evolutivo, y otras características propias de la alta capacidad como lo son la sensibilidad y la emocionalidad.

DETECCIÓN TEMPRANA DE NIÑOS Y NIÑAS CON ALTAS CAPACIDADES INTELLECTUALES (ACI)

Dra. Paula Irueste

Lic. Ailen Saco

Lic. Candelaria Tomasini

Lic. Sofía Fellautto

Adentrándonos en las Altas Capacidades Intelectuales (ACI)

Con el paso del tiempo la idea del coeficiente intelectual (CI) como medida única para identificar las capacidades intelectuales de una persona fue quedando atrás dando lugar a una concepción más amplia en la que se tienen en cuenta diversos aspectos, tales como la creatividad, el estilo de aprendizaje, la motivación en la tarea, las diferentes áreas que componen un “perfil intelectual” y las diversas fuentes que pueden aportar información al respecto (niño/a, familias, docentes, pares). De este modo, la definición sobre las altas capacidades se fue modificando, pasando de perspectivas monolíticas que sólo consideraban los resultados obtenidos en los test de inteligencia sobre el CI, a enfoques y modelos multifactoriales que comenzaron a tener en cuenta dimensiones más heterogéneas como las diferentes capacidades, el rendimiento, los aspectos cognitivos y los aspectos socioculturales (Ferrándiz, 2011).

Si bien en este contexto, no existe una definición universalmente aceptada sobre qué son las **Altas Capacidades Intelectuales** (ACI a partir de ahora), se pueden definir, tomando los aportes de Prieto Sánchez (2011) y Silverman (2013) 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.

Ahora bien, por supuesto que no todas las personas con ACI son iguales. Pueden compartir algunas características en común, como se verá más adelante en este capítulo, pero lo cierto es que hay tantas altas capacidades posibles como personas con ese potencial. Se trata de una serie de características propias que dan como resultado un amplio espectro. En el ámbito escolar, por ejemplo, las ACI pueden ser observadas tanto en niños y niñas con un excelente rendimiento escolar y un buen desarrollo integral, como también en niños y niñas que pasan desapercibidos o que presentan bajo rendimiento académico (Castro Barbero, 2008). Es decir, que el rendimiento escolar o académico no define linealmente a una persona con ACI.

Por otro lado, en coincidencia con autores como Tourón (2016), se considera que las ACI son una característica dinámica de las personas y se desarrollan a lo largo de todo su ciclo vital. 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, nos lleva a visualizar la importancia de la identificación temprana. Cuanto antes se detecten las potencialidades de niños y niñas 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.

En este sentido, la detección temprana, permite a las familias conocer el perfil intelectual del niño/a, así como las características singulares que presentan para, desde allí, poder pensar las estrategias a desarrollar en el ámbito escolar, familiar y social. Si se toma como ejemplo el ámbito escolar y no se identifican de manera temprana estas potencialidades ocurrirá que niños y niñas con ACI, a pesar de presentar necesidades educativas especiales derivadas de sus características y sus ritmos de aprendizaje, no recibirán la atención que necesitan para el desarrollo adecuado de su potencial. En muchos casos, la consecuencia de esta falta de atención lleva no sólo al desaprovechamiento del potencial de esos niños y niñas, sino que al mismo tiempo también puede dar lugar a problemas académicos, motivacionales y comportamentales.

Características de niños y niñas con ACI

Considerando que muchas veces como profesionales de la salud o de la educación no se logra realizar una intervención acorde a esta singularidad, tal vez porque la misma no se conoce, es

que resulta fundamental indagar acerca de las características que presentan estos niños y niñas, así como de construir y superar los mitos y estereotipos que con frecuencia caen sobre ellos/as. De esta forma, será posible identificar y atender correctamente las necesidades de estos niños y niñas y descartar así una posible concepción errónea sobre las ACI.

Si se piensa en un niño o niña con rendimiento superior al esperado para su edad, es probable que su imagen se parezca a la de un/a niño/a muy motivado/a por las tareas escolares, sin necesidad de una atención educativa específica; con un alto rendimiento escolar; ordenado/a y prolijo/a; solitario/a; y que pertenece a clases sociales altas (Rodríguez, 2001). De la misma manera, se podría pensar que todos/as tienen características homogéneas entre sí; que fueron muy estimulados/as; que son raros/as; y que tenerlos/as en una clase facilita la tarea del docente (Castro Barbero, 2008).

Sin embargo, cuando nos encontramos frente a frente con ellos/as aparecen una multiplicidad de variables y características, acompañadas de posibles preguntas e interrogantes. Lo primero que se debe establecer es que, como se mencionó en un principio, hay tantas altas capacidades posibles como personas con ese potencial. No obstante a ello, como mencionan Prieto Sánchez, Sánchez López & Garrido Gil (2012), se destacan algunas características en común que suelen estar presentes en niñas y niños con ACI:

- ★ Gran facilidad para memorizar.
- ★ Gran curiosidad que permite 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.

Estas características pueden expresarse en un amplio espectro de posibilidades. Se deben tener en cuenta también los conceptos de precocidad, talento y superdotación, poniendo atención en los relatos que cambian la forma de conceptualizar el desarrollo del niño o la niña en cuestión (Ferrándiz, 2011). De esta manera se podrá observar a niños/as introvertidos/as, silenciosos/as o por el contrario a niño/as extrovertidos/as inquietos/as o con mayor intensidad emocional y comportamental. En relación al ámbito escolar, su rendimiento y participación varía de un extremo a otro sin por ello considerarse una mayor o menor capacidad. En muchos casos las calificaciones no reflejan su rendimiento intelectual. Esta pluralidad de perfiles precisa de la atención y el conocimiento específico de quien observa (padres, madres, docentes y profesionales), de manera tal que las interacciones que se generen con cada niño o niña garanticen un entorno potenciador de capacidades.

Identificación temprana

Tomando como factor clave la **identificación temprana** resulta necesario conocer las diversas metodologías para detectar y reconocer las aptitudes y características de esta población.

En el **proceso de identificación**, la recolección de información de todas las fuentes disponibles constituirá la base y el primer acercamiento hacia la detección.

Dentro este proceso se debe precisar, como herramientas ineludibles, el registro y la observación de las características propias y distintivas de los niños y las niñas con ACI. Teniendo en cuenta que no sólo se trata una persona con capacidades superiores por encima de la media esperada para su edad, sino también de un niño/a inmerso/a en un complejo entramado relacional, tanto con sus pensamientos, emociones y comportamiento como con la relación que establece con el mundo que lo rodea y su particular manera de habitarlo (pares, familia, escuela).

La identificación puede acontecer en diversos contextos. Si es realizada en el contexto educativo, el procedimiento a través de una metodología de Screening llevada a cabo por un docente, resultará eficaz para obtener gran cantidad de información, de manera rápida y con un nivel de calidad alta en los resultados (Ferrándiz, 2011). De la misma manera, si la detección se enfoca en ámbitos clínicos y profesionales, la importancia de manejar todas las fuentes de información continúa siendo fundamental. Como se observa, la identificación implica la intervención conjunta de todo el entorno de estos niños y niñas, para dar así respuestas a sus necesidades particulares.

Tomando en cuenta lo descrito y los aportes de Ferrándiz (2011), todas las fuentes de información disponibles (familias, profesionales, docentes, grupo de pares) forman parte del proceso de identificación de ACI en niños y niñas, tanto las percepciones de los/as docentes y grupo de pares dentro de la escuela, como la observación de las familias a lo largo de su crecimiento (ya que suelen mostrar con frecuencia un desarrollo acelerado desde edades tempranas). Sin embargo, quienes llevan adelante el proceso de identificación propiamente dicho serán los profesionales y especialistas en ACI, quienes arribarán a un perfil intelectual del niño o niña y no a un diagnóstico cerrado que funcione a modo de etiqueta y encasille al niño/a recortando, así, su potencial desarrollo.

La posibilidad de ampliar el registro y la mirada sobre estas particularidades funcionarán a modo de faro para desentramar, por un lado, la historia y las narraciones que traen los padres y madres que consultan; y por otro lado, la posibilidad de mirar al niño o niña de una manera integral y apuntando a sus potencialidades y a la funcionalidad que pueden cumplir las mismas.

¿Cómo identificar las ACI?

Si bien, como se explicó anteriormente, existen múltiples y diferentes características que pueden darse en los niños y niñas con ACI (lo que ayuda en gran medida a su identificación), existen también instrumentos que son de utilidad al momento de indagar sobre estas.

Desde el Servicio de Neuropsicología, Área Infantil (Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina) se utilizan diferentes instrumentos para trabajar tanto con los padres y madres que asisten a la consulta, como con sus hijos e hijas.

En primer lugar, con los padres y madres se lleva a cabo una entrevista semiestructurada y luego se aplica la Escala de Observación para Padres y Madres (EOPAM) (Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, 2011). El objetivo de la entrevista es tomar conocimiento acerca de diferentes datos que conforman el entorno del niño o niña al que se evalúa, indagando sobre la composición familiar, antecedentes tanto personales como familiares, soporte socio-familiar, desempeño académico y características generales sobre las áreas cognitiva, afectiva y comportamental del niño o niña. Mientras que el objetivo de la Escala es indagar acerca de la percepción que tienen los padres y madres respecto a diferentes aptitudes, preferencias y actitudes de sus hijos/as, lo cual podría brindar como resultado la percepción de indicadores de ACI.

Por otro lado, al momento de trabajar con los niños y niñas que asisten al Servicio, se utiliza la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADyG), (Yuste Hernanz, 2011). Esta Batería es considerada como una herramienta fundamental para la identificación de perfiles intelectuales, ya que indaga sobre las diferentes áreas de la inteligencia, valorando aptitudes mentales básicas, diferenciales y generales en niños y niñas en edad escolar. Si bien existen 6 niveles diferenciados que evalúan desde los 4 hasta los 18 años de edad, en el Servicio de Neuropsicología, Área Infantil se abarca el nivel inicial y primer ciclo del nivel primario (BADyG/i y BADyG/E) ya que el objetivo es la detección temprana y la atención está dirigida a niños y niñas de 4 a 8 años de edad. En breve, se considerará ampliar la edad de atención a los 10 años para lo que se utilizará el instrumento BADyG/E2, el cual ya ha sido también validado con niveles óptimos de confiabilidad al igual que las dos Baterías anteriores (Irueste & Ferrándiz, 2015).

La Batería está compuesta por diferentes escalas que abarcan factores globales, de razonamiento, verbales, numéricos y espaciales. Dando como resultado un perfil intelectual de cada niño o niña en relación a las áreas nombradas anteriormente. Si bien los resultados pueden dar cuenta de la presencia de indicadores de ACI (en caso de que los resultados sean considerados altos para la edad del niño o niña en relación a los correspondientes baremos de niños o niñas de la misma edad), también pueden brindar información sobre la presencia de algún tipo de dificultad de aprendizaje, comportamiento o información sobre las funciones ejecutivas que la Batería evalúa.

Si bien existen numerosas teorías para medir la inteligencia, no se encuentra una aceptable en términos universales, por lo cual hay muchas líneas convergentes que van definiendo la actividad de una alta inteligencia en conjunto con la descripción de la variedad de aptitudes que la componen. Por esto, resulta importante tener una visión general que profile algunas de estas aptitudes que forman parte de la práctica concreta de su medición. Es importante destacar que el hecho de medir la inteligencia no debe ser nunca un fin en sí mismo, antes que nada, debe servir como pauta para intervenir en cada persona concreta, de manera individual, para poder hacerlo de la forma más adecuada posible y adaptada a su desarrollo y orientación (Yuste Hernanz, 2011).

Conclusiones

La gran demanda y curiosidad, en el último tiempo, de profesionales, familias y educadores por conocer el mundo detrás de las ACI contribuye a derribar mitos y estereotipos y abre la posibilidad de construir estrategias que aborden las necesidades educativas especiales y el desarrollo pleno de cada persona. Realizar una identificación temprana es una oportunidad para acompañar y orientar a los niños, a las niñas y a sus familias.

Es fundamental tomar conocimiento de que cuanto antes se detecten las potencialidades en los niños y niñas con ACI, antes se podrá actuar para que reciban la atención necesaria y acorde a sus necesidades específicas de aprendizaje y de desarrollo de sus potencialidades.

Entender entonces que las ACI señalan un potencial que emergerá si se dan las circunstancias oportunas en la escuela, la familia, la sociedad y el propio individuo, nos lleva directamente a entender la importancia tanto de la identificación temprana como la de realizar acciones que propicien estas circunstancias adecuadas.

Desde el Servicio de Neuropsicología, Área Infantil se señala y se realza que lo fundamental y la prioridad siempre será respetar el ritmo de aprendizaje y el interés de cada niño/a y no las presiones de su entorno para encajar o para ser alguien que no es. Para ello, es vital considerar la etapa del desarrollo por la que está atravesando, así como las características particulares de su entorno y todo lo que el mismo conlleva al momento de realizar la evaluación. Por lo tanto, se considera que 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 niñas 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.

BIBLIOGRAFÍA

Castro Barbero, M. L. (2008): *Niños de altas capacidades intelectuales: ¿Niños en riesgo social?* Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Foro Educativo CESdonbosc. Centro de Enseñanza Superior Don Bosco. Universidad Autónoma de Madrid, España.

Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes (2011): *Guía para la detección temprana de discapacidades, trastornos, dificultades de aprendizaje y altas capacidades intelectuales*. Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa. Gobierno de Canarias.

Ferrándiz García, C. (2011): *Modelos teóricos y características del alumno con superdotación*. Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación. Grupo Investigación Altas Habilidades. Universidad de Murcia, España.

Ferrándiz García, C. (2011): *Estrategias Metodológicas de Aprendizaje Activo para el Alumnado con Altas Habilidades*. Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación. Grupo Investigación Altas Habilidades. Universidad de Murcia, España.

Irueste, P, Ferrándiz, C. (2015): *Validación de Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADyG-i) en niños de 4 a 6 años de Córdoba, Argentina*. Congreso internacional de Superdotación y Talento. Universidad de Murcia, España.

Prieto Sánchez, M.D. (2011): *Psicología de la excepcionalidad*. Editorial: Síntesis. Madrid, España.

Prieto Sánchez, M. D., Sánchez López, M.C & Garrido Gil, C.F (2012): *Características del alumnado con Altas Capacidades*. Consejería de Educación y Cultura. Universidad de Murcia.

Rodríguez, R.I (2001): *Mitos y realidades sobre la superdotación y el talento*. Revista del Col.legi Oficial de Psicòlegs a Balears, 11, p. 95-109.

Silverman, L.K. (2013): *Giftedness 101*. Capítulo 2: "What is Giftedness". Editorial: Springer Publishing Company, Nueva York, EE. UU.

Touron, J. (2016): *A vueltas con la Alta Capacidad: ¡los viejos mitos nunca mueren!* UNIR. La universidad en internet. Un blog de Javier Tourón bajo licencia Creative Commons.

Yuste Hernanz, C. (2011): *Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales*. Editorial: CEPE (Ciencias de la Educación Preescolar y Especial). Madrid, España.

LA IDENTIFICACIÓN DE LAS ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES A TRAVÉS DE UN PROCESO PSICODIAGNÓSTICO INTEGRAL

Mariela E. Vergara Panzeri

Introducción

Es muy importante que los profesionales de la salud, tanto psicólogos como psicopedagogos, conozcan los procesos de detección e identificación de los niños con altas capacidades intelectuales. Estos niños presentan particularidades que el profesional necesita saber para luego poder intervenir positivamente tanto en la esfera familiar como escolar. Sin estos conocimientos se suele caer en prejuicios, preconceptos y mitos que distorsionan la mirada de lo que viven los niños con estas características y por ende los perjudica entorpeciendo el logro de una adecuada atención terapéutica y escolar.

Del mismo modo que un niño con dificultades en un área requiere que los profesionales que lo atienden estén interiorizados en esa temática para poder ayudarlo mejor y darle herramientas para manejar sus dificultades y potenciar sus fortalezas, con los niños con altas capacidades pasa algo similar. **Estos niños requieren que los profesionales** que hacen el proceso de identificación estén al tanto de las características particulares que presentan. Un niño que presenta altas capacidades intelectuales percibe el mundo en forma diferente (síndrome de disincronía), capta la realidad en la que vive como un niño mayor, pero al momento de procesarla emocionalmente aparecen reacciones de hipersensibilidad o intensidad emocional elevada, mirada extremista de las situaciones, rotundidad en las decisiones que difieren mucho de un niño estándar y que no se debe confundir con inmadurez emocional sino que son características exacerbadas en estos niños que es necesario trabajar cuando generan conductas no adaptativas. En el proceso de identificación es muy importante que el profesional analice lo que sucede con 4 puntos centrales para determinar luego si el niño requiere que se trabaje sobre ellos en un marco terapéutico:

1. La baja tolerancia a la frustración
2. La tendencia al perfeccionismo
3. La toma de riesgos intelectuales
4. La visión extremista y negativa de la vida

Se considera también muy importante que los profesionales estén conscientes de cómo la ausencia de guía y contención puede derivar en dificultades emocionales severas que será necesario enfrentar y revertir antes de que el niño realmente pueda desplegar su potencial en el área de talento.

Además, estos niños requieren que el profesional, contemplando todos los aspectos explorados en el proceso de identificación, decida qué estrategia/s es/son la/s más apta/s para cada niño puntual que haya sido identificado como perteneciente a esta franja. Al mismo tiempo se considera necesario que, cuando identifica a un niño ACI, se comprometa comunicando apropiadamente a la escuela sobre las características, las áreas de talento, las dificultades y fortalezas que pudiera presentar cognitivas, creativas, actitudinales, conductuales y promueva que la escuela se ajuste al ritmo de aprendizaje del niño aplicando la/s estrategia/s que el profesional haya sugerido como la más acertada para ese momento. Como sabemos, son niños que al presentar características diferentes requieren de una educación adaptada a sus necesidades intelectuales para no coartarles la posibilidad de ir desarrollándose acordes a su potencial.

En este capítulo, veremos puntualmente el proceso de identificación sugerido para estos niños. El proceso de detección fue abordado en el capítulo anterior.

Evaluación integral psicodiagnóstica en el proceso de identificación de las altas capacidades intelectuales

Luego del proceso de detección que puede realizarse en el entorno educativo, en el entorno médico (a través del pediatra de cabecera del niño) o en el entorno familiar se sugiere realizar, con los niños que muestran indicadores altos, una evaluación psicodiagnóstica integral. Los encargados de hacer un análisis profundo del perfil intelectual del niño son los psicólogos o psicopedagogos, sin embargo, la evaluación únicamente de la inteligencia en términos de C.I.

derivaría en tener datos numéricos vacíos de contenido porque nos daría como resultado un C.I. o en el mejor de los casos un rango de inteligencia, pero no nos diría nada sobre cómo ese niño porta su inteligencia, qué recursos intrapersonales e interpersonales tiene desarrollados para desplegarla adecuadamente y qué recursos necesita aprender a desarrollar para no frustrarse y terminar bloqueándose o deteniéndose en su despliegue intelectual / creativo.

Por estos motivos se sugiere evaluar al niño en forma integral, a través de **pruebas de inteligencia actualizadas (C.I.), pruebas de rendimiento (conocimientos adquiridos), pruebas de creatividad, pruebas de madurez neurocognitiva y técnicas proyectivas y de personalidad.** Este tipo de evaluación permitirá al profesional obtener el perfil del niño en cada una de las áreas y esta información ayudaría:

- Al proceso terapéutico para establecer los objetivos actitudinales, conductuales, emocionales y cognitivos a trabajar en el niño.
- A la orientación a padres para guiarlos mejor a realizar las intervenciones necesarias para mejorar algunos aspectos negativos que puede presentar su hijo.
- Y finalmente, la utilidad del proceso psicodiagnóstico integral va más allá del ámbito terapéutico y familiar y llega al ámbito escolar. Tiene la finalidad que el profesional interviniente ayude con esta información a los docentes a conocer a su alumno con mayor profundidad en sus áreas de habilidades, estilos de aprendizaje preferidos, áreas de interés, características emocionales y sociales.
- En el contexto escolar tomaría la decisión de cuál será la estrategia áulica más adecuada para ese alumno puntual, haría las sugerencias fundamentales para que la implementación de dicha estrategia sea exitosa en el marco de la escuela común y contribuiría con distintas sugerencias a una adecuada integración social. Todo esto permitiría que el niño logre encontrar en la escuela un espacio donde se sientan contenido, aceptado y atendido para que viva sus altas capacidades plenamente desde el lugar de aceptación y al mismo tiempo pueda disfrutar y amar la escuela.
- En definitiva con este abordaje integral, lo que se busca es que el profesional logre que el niño sea contenido en la esfera familiar y escolar en sus necesidades emocionales, sociales y educativas especiales.

¿Por qué la identificación temprana es importante?

Si desde el entorno familiar, no se captan en los niños ACI sus particularidades y por ende las habilidades emocionales y sociales que tienen que desarrollar para poder desplegar su potencial cognitivo intelectual en forma apropiada, la inteligencia y la hipersensibilidad inadecuadamente canalizadas podrían derivar en actitudes y conductas exacerbadas de desafío, manipulación, escaso manejo de las emociones, reacciones explosivas.

En paralelo, si desde el entorno escolar no reciben un apropiado reconocimiento y una respuesta educativa adaptada a sus necesidades educativas especiales puede suceder que: se deterioren sus habilidades potenciales, decidan que la escuela no vale la pena el esfuerzo y comiencen a rendir por debajo de sus capacidades o comiencen a mostrar mala conducta como un modo de llamar la atención acerca de sus necesidades insatisfechas.

Alrededor de 4to año de educación primaria, los niños ACI suelen estar cansados y aburridos de esperar que los otros niños los alcancen. Aprendieron a alcanzar logros fáciles, sin esfuerzo o persistencia y encuentran poco o ningún significado a la jornada de escuela. Muchos caen en un patrón de bajo rendimiento ya que solo se le requiere hacer un trabajo de clase que está bastante por debajo de su nivel de capacidad. Esto lleva a algunos a pensarse a sí mismos como “los mejores”, algo que realmente no les hace bien porque no aprenden a lidiar con la dificultad. Y lleva a otros a pensar que no tienen nada de especial porque en el día a día escolar no logran desplegar ese potencial que tienen aletargado por falta de desafíos.

Los años más tempranos son esenciales para detectar e identificar a estos niños antes que el disfrute ávido por el aprendizaje se haya condicionado desde afuera. Antes que el aburrimiento les genere un grado de enojo y se sientan deprimidos cuando su enojo se interioriza, o antes que actúen su enojo en forma de problemas de conducta.

El reconocer las altas capacidades en los niños pequeños como algo natural, que es parte de las diferencias individuales los ayuda a desarrollar confianza, buena autoestima y entusiasmo por el aprendizaje. Cuando los niños son alentados a usar sus capacidades especiales para alcanzar resultados significativos, los resultados son casi siempre positivos.

Un niño pequeño al que se le provee contención familiar adecuada, se lo lleva por un camino hacia la autogestión de las emociones, se lo ayuda a tener una adecuada tolerancia a la

frustración, se lo motiva a aceptarse y aceptar al otro como diferente y al mismo tiempo igual en otros sentidos, a tolerar las diferencias individuales, se convierte en un niño bien adaptado, con un buen manejo emocional y social. Por otro lado, un niño pequeño al que se le provee el adecuado desafío y estimulación escolar puede mostrar ganas sustanciales de rendir, además de alta motivación y alto autoconcepto y puede desarrollar los hábitos de estudio, de trabajo, de perseverancia, de tolerancia a la frustración necesarios para hacer frente a las dificultades y situaciones conflictivas de la vida. Esto sienta las bases para ser un futuro estudiante que cuente con los recursos y estrategias intrapersonales necesarias para enfrentarse al desafío de los estudios superiores.

Evaluación psicológica / psicopedagógica de las distintas áreas de desarrollo y desempeño. Pautas orientativas para el proceso de identificación integral

Antes de profundizar acerca del proceso propiamente dicho, se considera importante tener claro que las pruebas de inteligencia no pronostican acerca del futuro. Lo que sucede en el momento en el que el niño fue evaluado no permite hacer una proyección exacta de aquello que va a suceder en años futuros ni cómo va a ser la vida de ese niño. Aquí intervienen en forma decisiva factores emocionales, sociales, familiares y escolares que determinan ese futuro.

Es importante aclarar que en un psicodiagnóstico integral se seleccionan algunas de las pruebas que se mencionan a continuación de acuerdo al criterio profesional y a la edad del niño. De ningún modo se toman todas las técnicas mencionadas.

Para analizar el desarrollo evolutivo del niño

- ❖ Entrevista a padres (contexto sociofamiliar)
 - Se analiza la historia clínica
 - Se explora el desarrollo de habilidades en forma precoz
- ❖ Informes de los docentes (contexto escolar actual)
 - Se analiza el rendimiento académico
- ❖ Se solicitan informes de ciclos lectivos anteriores
 - Se analiza el rendimiento académico

Para explorar las Funciones Individuales de Aprendizaje (madurez neurocognitiva escolar)

A través de la observación y de la aplicación de pruebas de madurez neurocognitiva escolar como: CUMANÍN, CUMANES, ENFEN, NEPSY II, Test de los colores y las palabras, STROOP, entre otros, se busca analizar los siguientes puntos:

- ❖ Funciones ejecutivas
 - Capacidad de Atención – Atención sostenida – Atención dividida
 - Concentración
- ❖ Aptitud Visomotora
 - Test Gestáltico Visomotor, Lauretta Bender
 - Reversal Test, Ake W. Edfeldt (madurez perceptiva 5 años / 1er grado)
 - Tepsi – Test de Desarrollo Psicomotor, I. Haeussler – T. Marchant
- ❖ Memoria (Memoria directa, inversa, inmediata y a corto plazo)
 - Test de Retención Visual, Benton (percepción visual y actividades visoconstructoras)
 - Test de la Figura Compleja de Rey, Osterrieth (4 a 15 años – organización perceptual y memoria visual)
- ❖ Factores actitudinales y conductuales
 - Perseverancia
 - Tolerancia a la frustración

Para analizar modalidades preferidas de aprendizaje

Se puede explorar a través de técnicas como las siguientes:

- ❖ **Planillas de sistemas de representación y canales de comunicación, PNL,**
- ❖ **Test de estilos de aprendizaje, Honey – Alonso.**

Para analizar el desarrollo social / emocional

Es muy importante, como dijimos, explorar factores emocionales y sociales que pueden estar influyendo en la conducta del niño. Algunos de ellos pueden ser:

- ❖ Autoconcepto – Autoestima
- ❖ Tendencia al perfeccionismo
- ❖ Rotundidad en las decisiones
- ❖ Mirada negativa de la vida
- ❖ Tolerancia a la frustración
- ❖ Habilidades sociales
- ❖ Gestión de las emociones
- ❖ Hábitos de esfuerzo, de perseverancia
- ❖ Hábitos de estudio

Este análisis se hace a través de test proyectivos y de personalidad, algunos de los que se podrían elegir aparecen en el cuadro a continuación:

Nombre de las pruebas proyectivas y de personalidad	Autores
Test de los Cuentos de Hadas, (FTT)	Coulacoglu
Test de los colores	Max Luscher
Test de la persona bajo la lluvia	Querol, Chavez Paz
D.F.H. (Dibujo de la figura humana)	Koppitz
H.T.P. (House – Tree – Person)	John Buck
Test del Árbol	Koch
Test de Wartegg	Pedro G. D'Alfonso
CAT – A	Leopold Bellak y Sonya Bellak
Test desiderativo	Bernstein
Test de las Estrellas y las Olas	Ursula Avé – Lalleman
Frases incompletas	Sacks
Test de la pareja educativa	Oris y S. de Ocampo

Para explorar el área familiar

Se puede abordar esta área a través de las siguientes técnicas:

- ❖ Entrevista a padres (anamnesis)
- ❖ Tests proyectivos que exploran las vivencias y relaciones familiares
 - Test de la Familia, Corman
 - Test de la Familia Kinética, Verthelyi
 - Test de Pata Negra, Louis Corman / Paul Dauce

Para abordar el desarrollo cognitivo

Dentro del desarrollo cognitivo se aborda no solo el desarrollo intelectual sino también el desarrollo creativo. Evaluando ambos desarrollos cognitivos podemos tener una mirada más integral del niño contemplando el funcionamiento cerebral del hemisferio izquierdo y derecho.

Me parece importante destacar en este punto que la riqueza de las técnicas de inteligencia, más allá del resultado, es poder “leerlas” en profundidad, no simplemente atenernos a los resultados globales o generales. Las mismas son muy ricas a la hora de darnos detalles sobre la manera de aprender preferida de un individuo, sus puntos de fortaleza y sus puntos de debilidad.

A continuación veremos algunas pruebas propuestas tanto de inteligencia general como de creatividad:

Pruebas o escalas de inteligencia general	Autores	Destinatarios
Test Matrices Progresivas Escala Coloreada Escala General Escala Avanzada	Raven	5 – 11 años 12 en adelante 13 años y adultos
Escalas Wechsler de Inteligencia -- -- -WPPSI IV - Escala de inteligencia de educación infantil y primaria WISC - V – Escala de inteligencia para niños	Wechsler	2.6 – 7.3 años 6 -- 16 años

K-ABC (Escala de inteligencia Kaufman)	Alan Kaufman / Nadeen Kaufman	2.6 – 12.6 años
K-BIT – 2 (Escala de inteligencia abreviada Kaufman)	Kaufman	4 - 90 años
MSCA - Escalas de Aptitudes y Psicomotricidad Evaluación del desarrollo cognitivo y psicomotor	Mc Carthy	2.6 a 8.6 años
Escala de Inteligencia Stanford – Binet 4ta edición - Forma L-M Única escala de inteligencia que mide el C.I. hasta 220	Stanford - Binet	2 a 14 años
Escala de madurez Mental de Columbia - CMS	B.B.Burgemeister, L.H.,Blum e I. Lorge	3.6 a 9.6 años

Pruebas de Desarrollo Creativo	Autores	Destinatarios
Prueba de Imaginación Creativa, PIC – N (evalúa creatividad gráfica y narrativa)	Teresa Artola González, Isabel Ancillo Gómez	3ro a 6to de primaria
Prueba de Imaginación Creativa, PIC – J	Teresa Artola González, Isabel Ancillo Gómez	7mo a secundaria
PCGI – Prueba de creatividad gráfica infantil	Carmen Carmona Huelva	Sala de 4 – sala de 5 – 1er grado – 2do grado
Test Crea	Corbalán Berná, Martínez Zaragoza y otros	Niños a partir 6 años, adolescentes y adultos
TAEC Test de Abreacción Creativa	Saturnino de la Torre	Niños a partir 6 años, adolescentes y adultos

Test de Creatividad	Torrance	6 a 16 años
----------------------------	----------	-------------

En definitiva, este tipo de psicodiagnóstico integral nos da aportes muy valiosos a la hora de tomar decisiones para:

❖ Elegir las estrategias de intervención escolar más adecuadas para el alumno para que se sienta desafiado intelectualmente en el marco escolar y por ende logre disfrutar la escuela:

- Enriquecimiento Curricular
- Aceleración
- Agrupamiento

❖ Elección de las estrategias para estimular el desarrollo de habilidades sociales y emocionales que favorecerán al niño en su desarrollo:

- el ámbito educativo.
- el ámbito familiar

❖ Para que tanto la escuela como la familia prevenga situaciones problemáticas que se pueden presentar cuando el niño no encuentra sus necesidades educativas especiales satisfechas.

❖ Discernir la necesidad o no de tratamiento terapéutico para trabajar factores sociales, emocionales y actitudinales con el niño

❖ Descubrir el mejor modo de orientar a la familia para que contribuya a fomentar el desarrollo emocional, social e intelectual.

Conclusiones

Sabemos que no sólo intervienen en el desarrollo del potencial intelectual humano factores intelectuales y creativos sino también factores ambientales o extrínsecos y factores intrínsecos como: motivación, compromiso, apasionamiento en un área, trabajo duro, autoconfianza, optimismo, etc. Por este motivo, toda evaluación psicológica o psicopedagógica, que tenga como objetivo identificar el talento y la dotación intelectual, tendría que sumar a la toma de pruebas de inteligencia: pruebas de creatividad, pruebas de las funciones ejecutivas y de madurez neurocognitiva, pruebas proyectivas y de personalidad.

La evaluación integral apuntaría a lograr tener una visión completa del individuo único que tenemos delante. Sólo de esta manera el profesional contará con las herramientas para hacer una intervención familiar, educacional y terapéutica adecuada y completa que busque el desarrollo de ese individuo en todo su potencial.

En definitiva, alentar a estos niños solamente desde el punto de vista emocional y social sin desafíos cognitivos no despertará la motivación porque sin desafíos el niño no querrá realizar su potencial.

Alentar a los niños ACI solamente desde el punto de vista cognitivo sin un adecuado desarrollo emocional y social no le dará al niño recursos para desplegar su capacidad.

Es necesaria la combinación del aliento emocional y del aliento cognitivo en un entorno de libertad y seguridad para que el niño ACI pueda desplegar todo su potencial. “Reforzar la seguridad del niño para llevarlo a una situación en la cual sienta que "puede ser" talentoso y presentarle desafíos para que sienta que “quiere” ser superdotado” Landau (2006).

Me gustaría terminar con una cita de la Dra. Landau, (2006) considero que las mismas son el resumen de lo que quise expresar en este trabajo:

“Detectar e identificar a los alumnos talentosos y superdotados para alentarlos desde lo cognitivo y afectivo para que quieran ser lo que pueden ser en un marco de aceptación y respeto por la diversidad”.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso, J.A., Renzulli, J.S., Benito, Y. (2003): *Manual Internacional de Superdotados*. Madrid: Editorial Eos.

Benito Mate, Y. (coord) (1996): *Desarrollo y Educación de los niños superdotados*. Salamanca: Ediciones Amarú.

Benito Mate, Y. (2001): *¿Existen los superdotados?* Segunda Edición. España: Ciss – Praxis.

Benito Mate, Y. (1990): *La problemática del niño superdotado*. Salamanca: Amarú.

Burgemeister, B.B., Blum, L. H., Lorge, I. (1998): *Escala de Madurez Mental de Columbia*. Tercera Edición. Madrid: Tea ediciones.

Gamboa de Vitelleschi Susana (2010): *Inteligencia Emocional*. Buenos Aires: Editorial Bonum.

Coriat, A. R. (1990): *Los niños superdotados*. Primera edición. Barcelona: Herder.

D'Alfonso, P.G. (1992): *Cómo formar una mente creativa*. Argentina: Editorial Métodos S.A.

De la Torre, S. (1991): *Evaluación de la Creatividad. Taec, un instrumento de apoyo a la Reforma*. España: Editorial Escuela Española S.A.

Gallagher, A., Kirk. (1983): *Educating exceptional children*. 4ta edición. EE. UU.: Houghton Mifflin Company.

Goleman, D., (1996): *La inteligencia emocional*. Argentina: Editor Javier Vergara

Matussek, P. (1984): *La creatividad*. Segunda edición. Barcelona: Editorial Herder.

McCarthy, D. (1996): *Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para niños*. Sexta edición. Madrid: Tea ediciones

Ojemann, R., Gallagher, J., Peck, Mitchell Jr.J., Goldstein, H., Kvarateus, W., Gngey, W. Noar, G. (1971): *La educación de los niños excepcionales*. Primera edición. Argentina: Editorial Librería del Colegio.

Ortiz de Maschwitz Elena María (2008): *Inteligencias Múltiples en la educación de la persona*. Buenos Aires: Editorial Bonum

Padrón, I. (2000): *Las necesidades educativas especiales de todos los superdotados – Nenes*. España: Edición personal – Serie educativa.

Prieto Sánchez, Ma. D., Castejón Costa, J. L. (eds). (2000): *Los superdotados: esos alumnos excepcionales*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Regadera López, A. Sánchez Carrillo, José Luis. (2002) *Identificación y Tratamiento de los Alumnos con altas capacidades. Adaptaciones Curriculares: primaria y E.S.O.* Valencia: Editorial Brief.

Renzulli, J. S. (1990): *A practical system for identifying gifted and talented students.* EE.UU.

Schmitz, C., Galbraith, J. (1985): *Managing the social and emotional needs of the gifted – A teachers' Survival Guide.* EE. U.U.: Free Spirit Publishing.

Schapiro, Lawrence E., (1997): *La inteligencia emocional de los niños.* Buenos Aires: Grupo Zeta.

Smutny, Walker, Meckstroth (1997): *Teaching young Gifted Children in the Regular Classroom.* EE. UU.: Free Spirit Publishing.

Torrance, E. P. (1965): *Cómo es el niño sobredotado y cómo enseñarle.* Buenos Aires: Paidós.

Torrance, E. P. (1966): *Torrance Tests of Creative Thinking (ITCT) Norms Technical Manual.* Princeton (NJ): Personnel Press Inc.

Valadez Sierra, M. D., Betancourt Morejón, J., Zavala Berbena, M.A. (2006): *Alumnos Superdotados y Talentosos. Identificación, Evaluación e Intervención. Una perspectiva para docentes.* México: Editorial Manual Moderno.

Van Tassel-Baska, J. L., Cross, T. L., Olenchak, F.R. (2009): *Social – Emotional Curriculum with gifted and talented student.* EE. UU: Editorial Prufrock Press Inc.

Vergara Panzeri, M. E. (2004): “La educación de niños con Talento en Argentina”, en *Educación de Niños con Talento en Iberoamérica.* Chile: UNESCO.

Vergara Panzeri, M. E. (2006): “Los Niños Talentosos y Superdotados. Una respuesta educativa: Enriquecimiento en el aula común”, en *Educação e Altas Habilidades/Superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas.* Brasil: UFSM Editora.

Vergara Panzeri, M.E. (2006): *El universo del superdotado, talentoso y creativo.* Buenos Aires: Editorial Nueva Librería.

Vergara Panzeri, M. E. (2010): *Superdotados. El valor de ser padres.* Buenos Aires: Editorial Nueva Librería

Vergara Panzeri, M. E. (2011): *Educación Emocional. Una propuesta para padres y docentes.* Buenos Aires: Editorial Nueva Librería.

Viñuelas Bayón, M. I., Hernández Saldaña, M. A., Rodríguez Fernández, J. (1999): *Proyecto de inteligencia Harvard.* España: Cepe Madrid.

Webb, J. T., Meckstroth, E. and Tolan, S. (1982): *Guiding the gifted Child*. EE. UU.: Ohio Psychology Press.

Wechsler, D. (2011): *Test de inteligencia para niños Wisc-IV*. Buenos Aires: Paidós.

Winebrenner, S. (2001): *Teaching gifted kids in the regular classroom*T. EE. UU.: Free Spirit Publishing.

DIAGNÓSTICOS DIFERENCIALES

Mariela E. Vergara Panzeri

Cuando un niño con altas capacidades intelectuales está aburrido en la escuela, siente que sus necesidades intelectuales no se satisfacen en la clase, que no obtiene la atención que necesita y esto lo frustra. A esto se suele sumar la vivencia de que no hay lugar para sus necesidades de saber, de conocer ni tampoco para compartir todo aquello que le interesa y lo motiva desde el punto de vista intelectual. Como consecuencia de esa frustración puede adoptar conductas que se consideran poco adaptativas pero que son la consecuencia de la no atención a sus necesidades educativas especiales. Podemos entonces encontrar distintos tipos de reacciones: un niño que tienda a interrumpir la clase, a hacerse el payaso, a molestar a sus compañeros, a rebelarse, a desafiar los conocimientos de la maestra, bajar su rendimiento e incluso fracasar en sus tareas y exámenes. También podemos encontrar a un niño que se aleje de sus pares, que se muestre distante por no sentirse entendido, por sentir que desencaja ya que sus intereses son muy distintos. Estos distintos tipos de reacciones son debidas a una alta energía y tensión contenida que el niño canaliza como puede, aunque sea un modo poco apropiado para lo esperable en el contexto escolar.

Aquellos chicos con altas capacidades intelectuales que están aburridos y frustrados en la escuela porque no han sido detectados, identificados y contenidos adecuadamente en sus necesidades intelectuales especiales y socioemocionales, están en situación de riesgo y se pueden convertir en alumnos “problema”. Pueden aparecer alteraciones en la conducta: desgano, falta de motivación por aburrimiento, conductas disruptivas y desafiantes, hábitos de trabajo perezosos, entre otras. Intentan hacerse ver, llamar la atención con sus “diferencias” para ser atendidos, incluso pueden tornarse un tanto agresivos por el enojo que sienten. O por otro lado, se pueden esconder, volviendo invisibles sus capacidades intelectuales en el ámbito educativo. En este caso caen en lo que se denomina efecto Pigmalión o camaleón negativo

donde buscan igualarse con los demás, limitando “exprofeso” sus realizaciones para ser aceptados y revertir el concepto negativo que tienen de sí mismos por sentirse diferentes.

Cuando estas conductas negativas o problemas asociados se manifiestan de forma excesiva, o al menos en forma muy notable, pueden provocar que se realice una detección de déficits y desórdenes que no existen, sino que únicamente responden al perfil de desarrollo de las altas capacidades sin una adecuada intervención o abordaje escolar y no a la incidencia de un trastorno grave. En estos casos es cuando su conducta se puede confundir con Trastornos del neurodesarrollo. En este artículo tomaremos dos de los diagnósticos más comunes, dentro de los Trastornos de neurodesarrollo, el Trastorno de déficit de atención con hiperactividad (DSM V – 314.00) y el Síndrome de Asperger (concepto usado en DSM -IV) o que actualmente se llama Trastornos del espectro autista TEA, de grado 1 (concepto usado por el DSM V 299.00), que se encuentra clasificado dentro de los Trastornos generalizados de desarrollo (TGD).

El diagnóstico diferencial requiere que el profesional que lo aborde conozca en profundidad las características de los niños con altas capacidades intelectuales y los criterios diagnósticos de los cuadros clínicos que se duda que un niño puede presentar. Es más que evidente que un diagnóstico errado compromete la salud psicofísica de un niño e impacta muy negativamente en su entorno social y familiar, equivocando drásticamente el tipo de intervención terapéutica que el niño requiere para lograr una mejoría.

Es fundamental que los profesionales de la salud conozcamos sobre estos temas como para evitar en todo momento la patologización de las conductas de los niños, sobre todo cuando traen el peso de la mirada de la escuela que muchas veces tiende a “pre diagnosticar” antes de la intervención de un profesional.

Diagnóstico diferencial con el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad

Empecemos por el diagnóstico diferencial entre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) y las Altas Capacidades Intelectuales.

Estos diagnósticos se tornan confusos, algunas de las características que presentan los niños con TDAH también están presentes en niños con altas capacidades, aunque por distintos motivos.

Para abordar el diagnóstico diferencial es necesario comenzar por las características que encontramos en el Trastorno de déficit de atención con hiperactividad. Como sabemos es un desorden caracterizado por 3 conductas: hiperactividad, distracción, impulsividad.

Criterios diagnósticos del DSM -V:

A Patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con la función o el desarrollo, caracterizado por (1) y/o (2).

1. Inatención: 6 o más de los siguientes síntomas, o al menos 5 para mayores de 16 años, con persistencia durante al menos 6 meses hasta un grado inconsistente con el nivel de desarrollo y que impacta negativamente en las actividades sociales y académicas/ ocupacionales.

○ (a) A menudo no presta atención suficiente a los detalles o incurre en errores por descuido en las tareas escolares, en el trabajo o en otras actividades.

○ (b) A menudo tiene dificultades para mantener la atención en tareas o en actividades lúdicas.

○ (c) A menudo parece no escuchar cuando se le habla directamente.

○ (d) A menudo no sigue instrucciones y no finaliza tareas escolares, encargos, u obligaciones en el centro de trabajo.

○ (e) A menudo tiene dificultades para organizar tareas y actividades.

○ (f) A menudo evita, le disgusta o es renuente en cuanto a dedicarse a tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido.

○ (g) A menudo extravía objetos necesarios para tareas o actividades.

○ (h) A menudo se distrae fácilmente por estímulos irrelevantes.

○ (i) A menudo es descuidado en las actividades diarias.

2. Hiperactividad e impulsividad: 6 o más de los siguientes síntomas, o al menos 5 para mayores de 16 años, con persistencia durante al menos 6 meses hasta un grado inconsistente con el nivel de desarrollo y que impacta negativamente en las actividades sociales y académicas/ocupacionales.

○ (a) A menudo mueve en exceso manos o pies, o se remueve en su asiento.

○ (b) A menudo abandona su asiento en la clase o en otras situaciones en que se espera

que permanezca sentado.

- (c) A menudo corre o salta excesivamente en situaciones en que es inapropiado hacerlo.
- (d) A menudo tiene dificultades para jugar o dedicarse tranquilamente a actividades de ocio.
- (e) A menudo “está en marcha” o suele actuar como si tuviera un motor.
- (f) A menudo habla en exceso.
- (g) A menudo precipita respuestas antes de haber sido completadas las preguntas.
- (h) A menudo tiene dificultades para guardar tumo.
- (i) A menudo interrumpe o se inmiscuye en las actividades de otros.

B Algunos síntomas de desatención o hiperactividad-impulsividad estaban presentes antes de los 12 años.

C Algunos síntomas de desatención o hiperactividad-impulsividad se presentan en dos o más ambientes (por ejemplo, en casa, escuela o trabajo; con amigos o familiares; en otras actividades).

D Existen pruebas claras de que los síntomas interfieren o reducen la calidad de la actividad social, académica o laboral.

E Los síntomas no aparecen exclusivamente motivados por esquizofrenia u otro trastorno psicótico, y no se explican mejor por la presencia de otro trastorno mental (trastornos del estado de ánimo, ansiedad, trastorno disociativo, trastorno de la personalidad, abuso de sustancias o síndrome de abstinencia).

Ahora bien, ¿cómo podemos distinguir entre TDAH y Alta capacidad? ¿Cuáles son las similitudes y cuáles las diferencias? Para contestar a esta pregunta y buscando transmitir con la mayor claridad posible este punto, a continuación encontrarán un cuadro comparativo.

Cuadro comparativo con similitudes y diferencias entre Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad – Altas Capacidades Intelectuales

Características TDAH	Características niños con altas capacidades intelectuales que se aburren
SIMILITUDES	
<p>Pobre atención sostenida. Puede no prestar atención suficiente a los detalles, cometer errores por descuido en las tareas escolares.</p>	<p>Pobre atención sostenida en actividades que consideran irrelevantes porque son sobre temas que ya sabe.</p> <p><i>(Al presentarle una actividad desafiante son capaces de prestar atención).</i></p>
<p>Poca tolerancia para la persistencia en las tareas.</p>	<p>Poca tolerancia para la persistencia en las tareas <i>(cuando las considera irrelevantes, aburridas, repetitivas).</i></p>
<p>Empiezan nuevos proyectos pero terminan muy pocos. Pasan a otra actividad sin terminar la primera.</p>	<p>Empiezan nuevos proyectos pero terminan con ganas solo aquellos que les interesan mucho.</p>
<p>El desarrollo del juicio está retrasado por detrás del crecimiento emocional e intelectual.</p>	<p>El desarrollo del juicio se retrasa por detrás del crecimiento intelectual.</p>

<p>Pregunta mucho/habla mucho. Le cuesta regular su conducta en el contexto social.</p> <p>Suelen interrumpir a los demás.</p>	<p>Son muy curiosos y suelen preguntar mucho e incluso algunos suelen hablar mucho. Por su alta habilidad lingüística suelen hablar muy por encima del nivel de los chicos de su edad, usando un amplio vocabulario. Es común que presenten dificultades para restringir su deseo de hablar y sumergidos en la necesidad de mostrar lo que saben pueden interrumpir a los demás.</p>
<p>Dificultad para seguir consignas.</p> <p>Dificultad para adherirse a reglas y regulaciones.</p>	<p>Se pueden resistir a seguir reglas o consignas cuando no comprenden su justificación. Por este motivo pueden cuestionar reglas, tradiciones y costumbres. También pueden modificar las consignas en una forma creativa con el fin de complejizarlas.</p>
<p>Olvidan las tareas, pierden trabajos y/o los útiles. Son desorganizados</p>	<p>Olvidan las tareas y pierden trabajos, son desorganizados. Son capaces de organizarse y realizar toda la tarea sin olvidarse cuando la consideran desafiante.</p>
<p>Son descuidados y desordenados.</p> <p>Pierden cosas necesarias para sus tareas y actividades escolares.</p>	<p>Pueden ser desordenados aunque saben dónde encontrar lo que buscan dentro del desorden.</p>

<p>Pérdida de tiempo. Dificultad para el manejo de los tiempos.</p>	<p>Pérdida de tiempo cuando la actividad les aburre. En esos casos suelen perder tiempo en otra cosa y luego hacen la actividad en breves minutos o se oponen a hacerla y dejan los trabajos incompletos.</p>
<p>Dificultad en relacionarse con pares. Dificultad en regular o inhibir el comportamiento en situaciones sociales.</p>	<p>Dificultad para la integración con los pares, para trabajar con ellos por su tendencia al trabajo independiente. Les cuesta mucho aceptar ayuda. Dificultad para jugar con ellos debido a su diferente desarrollo intelectual y de juego (disincronía edad cronológica / edad de madurez intelectual).</p>
<p>Desafío a la autoridad.</p>	<p>Desafían a la autoridad. No respetan la autoridad por la autoridad misma sino cuando esa persona tiene una demostrada autoridad (se ha ganado el respeto y la autoridad ante los ojos del niño). Pueden tener actitudes inquisitivas y críticas.</p>
<p>Hiperactividad. Con frecuencia necesitan menos descanso que otros niños.</p>	<p>Algunos de ellos pueden presentar sobreexcitabilidad psicomotora (Dabrowski). Son activos y enérgicos, tiene alto nivel de energía e incluso pueden necesitar menos horas de sueño.</p>

<p>Pueden tener una atención fija. Esto lo experimentan frecuentemente con la televisión y la computadora. Se denomina “hiperfoco”.</p>	<p>Por momentos puede entrar en largos períodos de atención y concentración, lo que llamamos “Túnel visión”; resistencia a la interrupción en aquellos que están muy interesados.</p>
<p>A menudo parecen tener la mente en otro lugar, como si no escucharan o no oyeran lo que se está diciendo.</p>	<p>A menudo parecen tener la mente en otro lugar, como si no escucharan o no oyeran lo que se está diciendo, pero cuando se les formula una pregunta sobre lo que se ha hablado o sobre el tema explicado, saben contestarla con gran claridad, superando incluso a los compañeros de clase.</p>
<p>Impaciencia, dificultad para aplazar respuestas, dan respuestas precipitadas antes de que las preguntas hayan sido completadas (impulsividad).</p>	<p>Impaciencia por formular las respuestas porque quiere mostrar lo que saben a todos los demás. En general sus intervenciones son muy oportunas al tema que se está desarrollando.</p>
<p>Baja tolerancia a la frustración</p>	<p>Baja tolerancia a la frustración.</p>
<p>Pueden alcanzar niveles académicos inferiores a los obtenidos por sus compañeros y tener un rendimiento escolar inferior.</p>	<p>Ante el aburrimiento, el tedio y la falta de motivación pueden alcanzar niveles académicos inferiores y un rendimiento escolar inferior.</p>
<p>Los problemas de conducta aparecen en todas las situaciones, pero en algunas son más severos.</p>	<p>Aparecen problemas de conducta pero NO en todas las situaciones.</p>

Características TDAH	Características niños con altas capacidades intelectuales que se aburren
DIFERENCIAS	
<p>Alteración en el lóbulo prefrontal que es el responsable de la memoria.</p> <p>Dificultad en la memoria. Recuerda poca información. Dificultades para la retención.</p>	<p>Alta habilidad memorística.</p>
<p>Características de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Dificultad en la memoria y comprensión ● Ausencia de producción creativa 	<p>Características de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Memoria y niveles de comprensión altos que superan la media para su edad ● Flexibilidad de pensamiento ● Producción creativa ● Habilidad para resolver problemas
<p>Sensibilidad normal</p>	<p>Gran sensibilidad e intensidad emocional</p>

<p>Podemos encontrar este trastorno en diferentes niveles de habilidad cognitiva.</p>	<p>Habilidad cognitiva superior y muy superior</p>
<p>Es difícil establecer este diagnóstico en niños de edad inferior a 4 o 5 años. Habitualmente es diagnosticado por primera vez en los años de enseñanza primaria, cuando queda afectada la adaptación escolar.</p>	<p>Se sugiere el diagnóstico temprano del niño. La edad ideal es entre los 4 y 5 años. Cuando el niño comienza la escolaridad primaria es cuando comienzan a surgir los inconvenientes por las diferencias en el desarrollo intelectual con sus compañeros.</p>

Dadas las similitudes y diferencias que podemos observar, concluimos que el diagnóstico diferencial es difícil. Las cuatro claves diferenciales entre ambos cuadros serían:

- Memoria
- Planificación de las actividades a corto y medio plazo
- Motivación
- Perseverancia de los comportamientos “externos” en el tiempo

Ahora bien, ¿puede un niño con altas capacidades presentar el trastorno de déficit de atención con hiperactividad?

La confluencia de diferentes cuadros clínicos con las altas capacidades intelectuales son objeto de estudios y de investigación internacional hoy en día.

Es importante no negar que esto puede suceder. Es por eso que “...cuando se realiza la evaluación e identificación y el niño en cuestión es superdotado, es necesario incluir en el proceso de evaluación un especialista en superdotación, de forma que el comportamiento del niño pueda ser comparado con el de otros niños de similares características”. (Silverman, 1998).

Cuando un niño con alta capacidad presenta en forma concomitante una dificultad o trastorno, se considera que pertenece al grupo de niños con altas capacidades con doble excepcionalidad o dos extremos. Podemos tomar como ejemplos los siguientes: un niño con altas capacidades que

al mismo tiempo presente dislexia o una discapacidad motriz o un trastorno de atención con hiperactividad, etc.

El diagnóstico de doble excepcionalidad no es tarea fácil, es un diagnóstico muy complejo de realizar. Requiere de profesionales muy formados tanto en altas capacidades como con conocimientos de cuadros clínicos. Un diagnóstico diferencial apropiado debería hacerse a partir de una evaluación diagnóstica que incluya:

- Tests de inteligencia formales. Encontramos que en los tests de inteligencia se puede ver una gran variabilidad en los resultados de las subpruebas. Presentan discrepancias significativas, muestran fortalezas y debilidades muy marcadas.
- Muy buena historia del desarrollo del niño.
- Descubrimiento de la motivación detrás de las conductas.
- Observación de las interacciones sociales del niño.
- Observaciones escolares de la conducta y reacciones del niño.
- Observaciones familiares de la conducta y reacciones del niño.

Un niño con doble excepcionalidad no tiene completamente las características del trastorno que presente ni completamente las características de las altas capacidades intelectuales, presenta nuevas características. Gallagher – Gallagher (2002). Si bien no hay una regularidad estándar que nos permita determinar con certeza esas nuevas características, buscaremos a lo largo de este artículo dar algunas pautas de la concomitancia en ambos cuadros abordados.

Lamentablemente es común que tendamos a ver las debilidades en el niño. Nos suele costar bastante poder reconocer que alguien presenta altas capacidades cuando al mismo tiempo presenta un desarrollo por debajo de lo estándar en algún área o un trastorno específico. Solemos diagnosticar a los niños por sus debilidades y no prestar atención a sus fortalezas.

Cuando encontramos la confluencia de algún cuadro clínico con las altas capacidades intelectuales es fundamental atender a ambos cuadros al mismo tiempo porque ambos nos hablan de ese ser humano que tenemos delante. Si dejamos de lado las altas capacidades y nos enfocamos solamente en las debilidades estamos omitiendo sus fortalezas olvidándonos que a

través de ellas nos sería mucho más fácil poder ayudar a ese niño a mejorar sus debilidades, dificultades o trastornos.

Volviendo al trastorno de déficit atencional, el niño con alta capacidad que presenta en forma concomitante Trastornos de déficit de atención con hiperactividad muestra unos rasgos peculiares que promueven una problemática asociada más compleja que la del niño de Alta Capacidad o del niño con TDAH. La combinación simultánea de las dos excepcionalidades da lugar a una nueva condición que diferirá en su manifestación (tanto interna como externa) de las que caracterizan a cada fenómeno si los analizamos por separado. En este caso es fundamental explorar cómo estas condiciones interactúan en cada individuo y así poder encarar de una manera productiva y adecuada su atención familiar, escolar y terapéutica.

Si bien no contamos con un perfil concreto que podamos definir cuando ambos cuadros están presentes porque la variedad en las que se puede manifestar la doble excepcionalidad es muy alta, citando a Flint, nos podríamos aventurar a describir algunos rasgos que están presentes en niños de altas capacidades con **TDAH** (Flint, 2001):

- Hacen bromas en momentos inapropiados.
- Se aburren con las tareas rutinarias y rehúsa hacerlas.
- Son autocríticos e impacientes con los fracasos.
- Tienden a dominar a los otros.
- Prefieren estar solos.
- Tienen dificultad para cambiar de área de interés cuando se siente “absorbido” por una
- A menudo están en desacuerdo con los demás y lo exponen en voz muy alta de malos modos.
- Son muy sensible emocionalmente y puede presentar reacciones exageradas.
- No le interesan los detalles.
- Rechazan la autoridad.

Al mismo tiempo una publicación de ERIC Clearing House on Handicapped and Gifted Children, 1990) plantea que los alumnos con altas capacidades y TDAH presentan las siguientes características similares a los estudiantes con Altas Capacidades:

- Habilidad superior para el razonamiento abstracto.
- Amplia variedad de intereses.
- Fluidez verbal: con mayor cantidad y calidad de vocabulario que su media de edad.
- Curiosidad intelectual.
- Fuerte creatividad.

Continuaremos ahora con el abordaje del diagnóstico diferencial entre altas capacidades y el trastorno del espectro autista grado 1.

Diagnóstico diferencial

Altas capacidades intelectuales / Trastorno del espectro autista (TEA) grado 1 (Síndrome de asperger)

Las personas con TEA tienen problemas en las áreas de: interacción Social, comunicación y flexibilidad mental. Es importante destacar que hay mucha variación en la gravedad general de las dificultades experimentadas y, la forma en las que esas dificultades se pueden manifestar varía.

Si retomamos lo planteado en un principio, una de las consecuencias de la falta detección, identificación e intervención en niños con altas capacidades son las alteraciones en la conducta. Nos encontramos en la práctica cotidiana que algunas características que presenta un niño con altas capacidades intelectuales también las podemos encontrar en un niño con un trastorno del espectro autista (TEA). Esto nos lleva nuevamente a tener que discernir en primer lugar qué entendemos por lo que hasta hace un tiempo conocíamos como síndrome de asperger y ahora llamamos Trastorno del espectro autista - grado 1, para luego poder encontrar paralelismos y diferencias con la alta capacidad intelectual.

Los criterios diagnósticos del Trastorno del Espectro Autista (TEA) según el DSM-5 (APA, 2013) son los siguientes:

A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por lo siguiente, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos pero no exhaustivos):

1. Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional, varían, por ejemplo, desde un acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal en ambos sentidos pasando por la disminución en intereses, emociones o afectos compartidos hasta el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales.

2. Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social, varían, por ejemplo, desde una comunicación verbal y no verbal poco integrada pasando por anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal o deficiencias de la comprensión y el uso de gestos, hasta una falta total de expresión facial y de comunicación no verbal.

3. Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones, varían, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales pasando por dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos, hasta la ausencia de interés por otras personas. Especificar la gravedad actual: La gravedad se basa en deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamientos restringidos y repetitivos.

B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos pero no exhaustivos):

1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos (p. ej., estereotipias motoras simples, alineación de los juguetes o cambio de lugar de los objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).

2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal (p. ej., gran angustia frente a cambios pequeños, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales de saludo,

necesidad de tomar el mismo camino o de comer los mismos alimentos cada día).

3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés (p. ej., fuerte apego o preocupación por objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).

4. Hiper o hiporreactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno (p. ej., indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicos, olfateo o palpación excesiva de objetos, fascinación visual por las luces o el movimiento). Especificar la gravedad actual: La gravedad se basa en deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamiento restringidos y repetitivos.

C. Los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo (pero pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida).

D. Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.

E. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo.

Antes de continuar me gustaría aclarar que el DSM V plantea 3 niveles de gravedad del Trastorno del espectro autista tanto con respecto a la comunicación social como a los comportamientos repetitivos y restringidos: grado 1 necesita ayuda, grado 2 necesita ayuda notable, grado 3 necesita ayuda muy notable. En este artículo haremos la comparación con **Grado 1 “Necesita ayuda”**. Este grado de TEA implica que en la comunicación social la persona no necesita ayuda in situ, las deficiencias en la comunicación social causan problemas importantes. Dificultad para iniciar interacciones sociales y ejemplos claros de respuestas atípicas o insatisfactorias a la apertura social de otras personas. Puede parecer que tiene poco

interés en las interacciones sociales. Por ejemplo, una persona que es capaz de hablar con frases completas y que establece comunicación pero cuya conversación amplia con otras personas falla y cuyos intentos de hacer amigos son excéntricos y habitualmente sin éxito. La inflexibilidad de comportamiento causa una interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Dificultad para alternar actividades. Los problemas de organización y de planificación dificultan la autonomía.

Ahora bien, es necesario también aclarar que las personas con deficiencias notables de la comunicación social, pero que no reúnen criterios para el diagnóstico del Trastorno del espectro autista, tienen que ser evaluadas para diagnosticar un nuevo trastorno que ha definido el DSM-5 denominado “trastorno de la comunicación (pragmático) social”. La diferencia principal con un TEA es que en el trastorno de la comunicación social no se cumple el criterio diagnóstico B, por lo que no se observan patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades

¿Qué puntos en común encontramos?

A simple vista la superdotación y lo que hasta hace un tiempo llamábamos síndrome de Asperger parecen distar mucho uno del otro. Pero al mirar con más detenimiento nos damos cuenta de que tienen puntos en común. Los puntos que encontramos en ambos son los siguientes:

- Son “obsesivos” con sus intereses por temas que no son acordes a su edad cronológica.
- Tienen aficiones de juego distintas a los niños de su misma edad.
- Presentan un elevado conocimiento sobre aquel tema que es de su interés.
- Presentan en ocasiones poca habilidad para el deporte.
- Tendencia a aislarse.
- Inadaptación social o escolar.
- Egocentrismo.
- Lectura precoz.
- Dificultad para mecanizar ejercicios. Compulsión a seguir su propio camino y aplicar sus criterios o métodos propios.

- Preguntas muy inquisitivas que son muy difíciles de eludir.

Tomado mayormente de Benito Mate (1989)

Si bien es cierto que algunos niños con altas capacidades intelectuales manifiestan cierto rechazo por la relación con sus iguales, en general se relacionan muy bien con adultos y con niños mayores, lo cual no logra un niño con S.A. La dificultad de los niños con altas capacidades intelectuales en la relación con los pares, la inhibición o la tendencia al aislamiento que a veces encontramos, tienen sus raíces en su autoconcepto, en su sentirse diferente, fuera de lugar en sus gustos, inquietudes, en el hecho de percibir que hay algo malo hay en sí mismos y en no poder ver sus capacidades como dones. A esto se le suma su alta sensibilidad que lo hace sentirse más vulnerable a lo que pueda pensar de él el entorno. En el caso de un niño con alta capacidad puede revertir esta dificultad luego de un proceso de terapia breve.

Podemos encontrar niños con altas capacidades intelectuales con conductas sociales inapropiadas, conductas disruptivas en clase, dificultad para acatar la autoridad de los profesores. Sin embargo, si son canalizadas adecuadamente sus necesidades intelectuales diferentes, si es respetado como una persona que presenta otras necesidades, el niño automáticamente comienza a respetar al adulto y disminuyen considerablemente los problemas escolares que se presentan. La conducta desafiante, que tiene que ver con un mayor manejo de información que el esperable, es también manejable en tanto y en cuanto el adulto no se ponga a competir con el niño o no baje a la altura del niño en sus actitudes.

Con respecto a la comunicación no verbal, no se presenta ninguna de las deficiencias en el comportamiento enumeradas más arriba ya que muy por el contrario, por su alta sensibilidad, suelen captar aquello que no se dice y verse alterados por ello. Son capaces de comprender el lenguaje no verbal de una manera significativa.

Con respecto al desarrollo motor, las personas con trastorno del espectro autista suelen tener un comportamiento motor perturbado. Son torpes motrizmente y a la vez sienten falta de interés por dominar el problema. En los niños con altas capacidades podemos encontrar que al tener muy desarrollada el área intelectual, algunos de ellos rechacen las actividades deportivas porque no pueden sobresalir en ellas o porque sienten que no logran los avances rápidos y constantes que esperan.

Evidentemente, al analizar punto por punto los criterios diagnósticos vemos que se puede diferenciar claramente un niño con altas capacidades intelectuales de un niño con el trastorno del espectro autista. A esto se suma que las conductas comunes con ese síndrome que puede presentar son reversibles luego de un trabajo terapéutico que lo lleve a comprender sus estrategias de interrelación equivocadas y luego que el medio educativo y familiar logre una mejora en la comprensión del niño y el logro de una adecuada contención y aceptación de sus características diferentes.

Cuadro comparativo entre Trastorno del espectro autista grado 1 – Altas Capacidades

Intelectuales

Para marcar con mayor claridad las diferencias entre TEA y las altas capacidades intelectuales veremos a continuación un cuadro que las describe:

Trastorno del Espectro autista	Alta Capacidad Intelectual
Tienen muchas dificultades para hacer amigos ya sea con niños de la misma edad o niños mayores.	Si bien pueden manifestar dificultad para hacer amigos con pares cronológicos, son capaces de hacer amigos con niños mayores.
Capacidad de observación original y atención despierta hacia su interés particular. Y a la vez no muestran interés por lo que sucede a su alrededor.	Muestran interés por el entorno y las personas que los rodean. Son altamente perceptivos y observadores, aunque al verse diferentes y al no encontrar un lugar de pertenencia, pueden aislarse.

<p>Leen precozmente. Pero su lectura es mecánica.</p>	<p>Leen precozmente y logran una lectura comprensiva a edades tempranas.</p>
<p>Carecen de empatía</p>	<p>Son capaces de entender los sentimientos de los otros – Hipersensibilidad emocional.</p>
<p>Encontramos sobreexcitabilidad sensorial e intelectual pero parcializada.</p>	<p>Podemos encontrar sobreexcitabilidad intelectual, sensorial, motora, imaginativa y emocional (Dabrowski).</p>
<p>Su “obsesividad” está fijada a un único tema que puede no ser acorde a su edad cronológica</p>	<p>Su “obsesividad” si bien está depositada durante un período de tiempo sobre un tema, cuando siente que está agotado, lo abandona y pasa a uno nuevo, pasando en un año por varios temas de interés.</p> <p>Los temas suelen no ser acordes a su edad cronológica.</p> <p>Cuando van siendo mayores (aprox. a partir de los 6 años) se abren nuevos campos de intereses y no se restringen tanto en sus actividades o intereses.</p>
<p>Presentan alteraciones en la comunicación</p>	<p>No presentan alteraciones de comunicación, si encuentran un interlocutor apropiado.</p>
<p>Falta de apreciación de las reglas sociales</p>	<p>Suelen ser muy respetuosos de las reglas sociales, muchas veces, en exceso, salvo los niños que son desafiantes.</p>

Concentran energía en una sola dirección y al momento de la elección de profesión suelen hacerlo sin titubeos	Suelen padecer de las dificultades que presenta la multipotencialidad.
Tienen dificultades de adaptación escolar.	Pueden tener dificultades de adaptación escolar pero en otros ámbitos, su conducta puede ser ajustada, consiguiendo jugar con otros y ser aceptados por el adulto.
Son superficialmente perfectos en la expresión del lenguaje. Hiperlexia.	Se expresan y comprenden profundamente el lenguaje. Vocabulario avanzado y sofisticado.
Prosodia extraña, características peculiares de la voz	No es permanente. El niño suele utilizar o imitar distintas tonalidades de voz o cánticos regionales cuando juega.
Memorización avanzada	Entendimiento avanzado.
Conocimiento simple	Conocimiento complejo
Deterioro de la comprensión, incluyendo errores de interpretación en el sentido literal o implícito.	Muy buena comprensión lectora y auditiva

Como mencionamos cuando abordamos el diagnóstico diferencial entre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, podemos encontrar que un niño con altas capacidades presente en forma concomitante un diagnóstico de TEA. Sally Reis, Ferry Neu y Mc Guire sostienen que entre el 10% y el 30% de niños superdotados, puede haber alguna forma de cuadro concomitante.

Gallagher–Gallagher (2002) nos presenta un cuadro clarificador que nos permite ver las diferencias cuando se dan en forma concomitante el Síndrome de Asperger y la alta capacidad:

Característica	Alta capacidad	Alta capacidad + Síndrome de Asperger
Sentido moral	Empatía hacia otros y hacia temas abstractos	Empatía por lo abstracto, dificultad de empatía hacia los demás
Discernimiento social (insight)	Agudo	Ausente
Conciencia social	Sabe que es diferente y puede razonar porque	Sabe que es diferente pero tiene poca conciencia de porque
Rutinas	Generalmente sigue rutinas	Baja tolerancia a las rutinas

Habilidades motoras	Coordinadas	Torpeza motora
Humor	Recibe / da humor	No puede tener un humor recíproco, no entiende el momento oportuno
Interacción social	Sabe cómo hacer amigos	No es consciente de cómo hacer amistades
Base de conocimiento	Extenso conocimiento de base tanto profunda como compleja	Extenso conocimiento de base profunda y algunas veces compleja

Como planteamos en el diagnóstico concomitante anterior, ante la doble excepcionalidad: TEA – altas capacidades, se requiere una intervención conjunta. Ambos cuadros deberían atenderse como para que el niño pueda desarrollar al máximo sus potencialidades, sin dejar de trabajar sus debilidades a través de sus fortalezas. Si bien son niños que presentan muchas dificultades, también presentan muchas potencialidades. Ayudarlos a desarrollar sus potencialidades y a compensar sus debilidades sería el camino más equilibrado si pensamos en el ser humano como un todo.

Los niños con doble excepcionalidad son “verdaderas joyas en bruto”. Necesitan la combinación de una intervención temprana, comprensión y estímulo a lo largo de su vida. Así podrán llevar vidas exitosas e incluso excepcionales (Cash, 1998)

Es fundamental continuar con las investigaciones y ahondar en la complejidad de la mente humana con doble excepcionalidad.

Conclusiones

Lamentablemente la premisa: *niño con altas capacidades en escuela común = niño aburrido = niño problema* se transforma en verdadera en muchas de nuestras escuelas. Algunas veces, los niños tienen un desarrollo intelectual tan desfasado de sus pares, que les resulta casi imposible hacer lo que, para ellos, va a la velocidad igual a la de un caracol. Se aburren cuando se ven forzados a trabajar en el mismo nivel que los demás niños de la clase. No es poco frecuente que niños con altas capacidades vayan quedando a lo largo del camino en clases que o bien no son socialmente apropiadas o bien no los estimulan intelectualmente. Esos son los niños que tienen más probabilidades de experimentar problemas emocionales o de conducta a medida que avanzan en la escuela. Muchas veces esto hace que se encuentren perturbados emocionalmente porque se genera una enorme discrepancia entre lo que saben y lo que pueden comunicar. Generalmente se acompaña de una imagen de sí mismo terrible y la idea de fracaso resulta intolerable.

Cuando los niños con altas capacidades son incomprendidos por sus familias respectivas o vagan a la deriva en un sistema educativo que no contempla sus conocimientos adquiridos, su profundidad y ritmo de aprendizaje, ni sus habilidades cognitivas se los pone en situaciones frustrantes y problemáticas, en definitiva, en situación de riesgo. El aburrimiento en la clase, la falta de motivación intelectual, el nivel de estudio demasiado bajo, la incompreensión de los padres, de los amigos y de los maestros son a veces tan insostenibles que en cierto número de niños derivan en conductas y actitudes que podemos confundir con trastornos psicopatológicos y caer en la patologización del cuadro presentado.

El objetivo de este artículo es precisamente intentar concienciar a los profesionales sobre las vivencias del niño con altas capacidades y las conductas y actitudes derivadas de esas vivencias como para que puedan contemplar la alta capacidad intelectual como posibilidad diagnóstica en el momento de realizar un diagnóstico diferencial.

Dada la complejidad del tema es fundamental ser muy cuidadosos, conscientes y responsables cuando hacemos el diagnóstico a un niño. Un ser humano está en juego y no es justo someterlo a un mal diagnóstico que acarreará padecimiento emocional y social porque no abordará la

intervención del modo en que el niño necesita y en el peor de los casos lo alienará al prescribirle, además, una medicación para paliar la sintomatología.

BIBLIOGRAFÍA

American Psychiatric Association (2013): *DSM -5 Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*, 5ta edición. Editorial Panamericana.

Baum, S. M., Olenchak, F. R. y Owen, S. V. (1998): "Gifted students with Attention Deficits: Fact and/or Fiction? Or, Can We See the Forest for the Trees?", en *Gifted Child Quarterly* 42 (2), 96-104.

Benito Mate Y. (coord.) (1996): *Desarrollo y Educación de los niños superdotados*. Salamanca: Ediciones Amarú.

Benito Mate Y. (1990): *La problemática del niño superdotado*. Salamanca: Amarú.

Flint, L. (2001): "Challenges of Identifying and serving Gifted Children with ADHD", en *Teaching Exceptional Children* 33 (4), 62-69.

Kaufmann, F., Kalbfleisch, M. L. & Castellanos, F. X. (2000): "Attention Deficit Disorders and Gifted Students: What Do We Really Know?", en *The National Research on the Gifted and Talented*.

Nelson, K. C. (1989): "Dabrowski's theory of positive disintegration", *Advanced Development*.

Lovecky, V. (1999): *Gifted Children with AD/HD*. En *Program of the CHADD*. 11th Annual CHADD International Conference, October. Washington DC, 162-167. O en: <http://ericec.org/fact/lovecky.htm>.

Pardo de Santayana Sanz, R. (2000): *Alumnos doblemente excepcionales: superdotación intelectual y dificultades de aprendizaje*. Material no publicado.

Prieto Sánchez, M. D. Castejón Costa J. L. (eds) (2000): *Los superdotados: esos alumnos excepcionales*. Ediciones Aljibe.

Schmitz, C. Galbraith, J. (1985): *Managing the social and emotional needs of the gifted. A teachers' Survival Guide*. EE. UU.: Free Spirit Publishing.

Silverman, L. (1998): “Through the lens of giftedness”, en *Roeper Review* 20, 204- 210.

Terrasier, J. C. (1990): “La disincronía de los niños”, en Y. Benito: *Problemática del niño superdotado*. Salamanca: Amarú, 69-74.

Webb, J. y Latimer, D. (1993): ADHD and children who are gifted. Reston, VA: Council for Exceptional Children. ERIC Digests (E522, (ERIC Document Reproduction Service, ED358673).

TIPOS DE ABORDAJES TERAPÉUTICOS

Florencia Nicolás

Cuando me invitaron a participar de esta publicación me pareció una oportunidad única. La posibilidad de acercarnos herramientas, ideas y reflexiones que surgen del hacer en el consultorio, así como dudas e invitaciones a preguntarse, es una posibilidad en extremo enriquecedora.

Pero no podía empezar este texto sin hacer una mención a lo que veo todos los días... Por el consultorio veo transitar mamás y papás cargados de ansiedad, de no respuestas, de miedos, de incertidumbres, de conceptos googleados, investigaciones por cuenta propia, libros y artículos leídos en todas las plataformas posibles. “Mapadres” que comentan la incertidumbre de no encontrar profesionales que conozcan de qué hablan, “mapadres” que hablan de su tránsito por grupos de padres en la misma situación, donde han encontrado apoyo y contención. Y un gran vacío profesional que los acompañe.

Lo cierto es que, hablar de ACI hoy sigue siendo “controversial”, es un constructo complejo que ha originado y continúa generando muchas discusiones, pues existen numerosos puntos de vista alrededor de lo que entendemos por inteligencia, y la connotación que ese constructo tiene a nivel social y político. Así como, el valor que se les da a algunas características asociadas a esta condición.

Ya que, en textos anteriores, mis colegas se explayaron sobre esas características y sobre el rol del profesional en el proceso de psicodiagnóstico, voy a enfocarme en lo que sigue a continuación, en las intervenciones posibles. Para eso, quiero quedarme con una gran frase de Carl Jung:

“Conozca todas las teorías, domine todas las técnicas, pero al tocar un alma humana sea apenas otra alma humana”.

Cuando los niños llegan a consulta, lo hacen por intriga o dudas de sus padres que ven en sus pequeños conductas o actitudes diferentes, por recomendación del contexto académico, o cuando alguna de estas dos instancias decide consultar un profesional por algún problema conductual o de adaptación.

El psicólogo, como profesional formado, está capacitado para realizar una serie de pruebas estandarizadas, a la vez que observaciones de la conducta y el desenvolvimiento del niño en el consultorio, que le permitirán determinar en base a valores estadísticos la capacidad cognitiva actual del niño y su estado emocional. Se llega así a un diagnóstico, un reflejo de algunas de las características de los niños en el momento presente, una fotografía de manera en la que procesan la información de su entorno, un aspecto de su funcionamiento cognitivo.

Pero no debemos olvidarnos de que el diagnóstico no es una meta, es sólo una guía a partir de la cual trabajar, pero nunca su realidad total. Las altas capacidades no deben quedar circunscritas solamente al dominio intelectual, otras áreas como lo son la creatividad, la motivación, los valores, las dimensiones sociales y emocionales, el sistema cultural de cada niño han de ser tenidos en cuenta.

Debemos tener claro que no hablamos de un grupo homogéneo, sino de un grupo con gran diversidad, difieren mucho entre ellos, unos son más vivos y alegres, otros más reacios a las relaciones sociales, unos muy metódicos y trabajadores, otros muy desorganizados en su trabajo... no tiene porqué cumplir siempre el “perfil” de niño/a sobredorado/a que solemos encontrar en los manuales o páginas de internet, puede que se den algunas características, pero no tienen que cumplirse todas necesariamente.

Y es en base a todos estos aspectos que debe pensarse el dispositivo terapéutico que se decida a posteriori. Un dispositivo terapéutico que, si bien se piensa con el modelo médico, no apunta a trabajar ninguna patología, sino más bien a acompañar en un proceso de desarrollo pleno del niño, y que ha de ser planteado en relación con las particularidades de cada uno, sus inquietudes, sus dificultades.

La psicoterapia como agente favorecedor de la comunicación familia escuela

Familia y escuela son los dos subsistemas con más relevancia durante la infancia y adolescencia; y es justamente esta intersección uno de los lugares privilegiados donde trabajar.

Sea el psicopedagogo o psicólogo un agente dentro de la institución escolar, sea un profesional privado o bien agente de otra alguna estructura, son numerosos los estudios que dan cuenta de lo efectivo de crear y sostener puentes entre familia y escuela desde una actitud colaborativa, en la que tanto una parte como la otra brinden información y recursos en pos del desarrollo pleno del menor.

Es importante que, considerando siempre al niño/joven como centro, la interrelación de ambos sistemas sea efectiva y fluida.

El profesional, como conector facilitador, involucra a ambas partes, favoreciendo la comunicación fluida y abierta, aunando los puntos de trabajo y, a medida que se realizan intervenciones, evaluarlas, modificarlas, coordinar esfuerzos y descubrir nuevos o poco usados recursos.

Al incluir ambos subsistemas, es de central importancia conocer desde el principio la manera en la cual "el problema" que les está afectando, las dudas e inquietudes que tienen son definidos por uno y otro, ya que esta concepción puede ser un prelude de una exitosa o, a la inversa, poco efectiva colaboración, las experiencias anteriores puede actuar negativamente minando los esfuerzos actuales.

El profesional, en este rol, se encarga de brindar y aclarar información (sobre todo al hablar de ACI, que no es algo que aún hoy sea común o conocido por las escuelas), de aunar criterios, redefinir problemas, modificar etiquetas, centrarse en aspectos comunes, son muchos los modelos por los cuales se puede optar. Sea entrevistas conjuntas entre padres, maestros, niño/joven, incluir otro personal docente, o a través de contactos telefónicos o vía mail, o reuniones con grupos más pequeños (pares del niño, hermanos, otros amigos, familia extensa- abuelos)

La idea de fondo es favorecer la circulación de la información y de recursos, considerar el ecosistema total y trabajar en la búsqueda de lograr una actitud cooperativa entre todos los involucrados.

Es interesante pensar este rol del terapeuta, porque promueve cambios que abarcan más allá de “el niño en el aula”. El saber que se está trabajando en equipo para lograr brindarle los mejores recursos y posibilidades, conocer la buena voluntad e involucramiento de todas las partes, se puede relacionar con el logro de mejores resultados académicos, que el niño comience a percibir su escuela como un lugar seguro, un entorno resonante dentro del cual se le tiene en cuenta, y puede generar en las habilidades sociales, el lugar que ocupa dentro de la clase, la conducta que manifiesta con respecto a sus pares y superiores.

Intervención psicoeducativa en el colegio

Desde este rol, el profesional puede acercar a la institución información y sugerencias sobre la temática, así como sobre las medidas psicoeducativas a tomar: proponer enriquecimientos curriculares y la posibilidad de pensar un programa de mejora de competencias y habilidades para el contexto áulico,

El profesional, trabajando junto con la escuela, puede colaborar en la revisión del análisis del currículo y ofrecer sugerencias sobre aquellas áreas de actividad que resultan más motivadoras y que se ajusten a las necesidades particulares del niño. Cabe remarcar que es muy importante conocer tanto sus puntos fuertes como los débiles, ya que en los niños con ACI pueden aparecer necesidades específicas tanto por carencias como por potencialidades propias, y ambas influyen en el desarrollo de sus intereses, capacidades, motivaciones, y en el ámbito socioemocional y afectivo (Pérez, 2006).

Psicoterapia familiar. Acompañamiento y psicoeducación a las familias

Es común escuchar, en medio de los discursos cargados de emocionalidad de los papás, “hacemos lo mejor que podemos”, “estamos buscando herramientas”, “ya probamos todo”... y otros comentarios que muestran angustia ante la situación, ante la incertidumbre, y la desazón de no saber qué hacer.

Aún hoy, continúa existiendo la creencia generalizada de pensar que la educación de los hijos es obra de sentido común, que hay un «instinto" que permite saber sin temor a equivocarse, que es bueno y qué es malo; acompañado del mandato de proteger a nuestros pequeños a toda costa y ahorrarles todo el mal posible. Sin embargo, se estudia para todo menos para ser padre. Ni hablar de aquellas familias a las que ser padres se les suma la etiqueta de “ser padres ACI”, con todas las características y (des)venturas que eso parece generar.

El profesional de la salud, como agente de prevención y promoción de modos de vivir más saludable, tiene una vía de intervención increíble en este aspecto. La contención, formación y capacitación de los padres en su tarea educativa es una vía de intervención muy rica.

En primer lugar, es importante escuchar a los padres, las historias y anécdotas que tienen para contarnos, las características que ven en sus hijos y las dificultades de su vida cotidiana.

Luego es necesario insistir sobre que un hijo/a con altas capacidades no es un problema, tampoco es una patología, es simplemente es una característica diferencial, que les dará diferentes posibilidades y recursos.

Ante las altas capacidades, lo que más se encuentra al interior de las familias, es desconocimiento y temor; miedo a que no sea aceptado por ser diferente, miedo al aislamiento, a la soledad, a que no encuentre espacios donde se sienta contenido. Por eso, uno de los aspectos sobre los que habrá que trabajar es aclarar los estereotipos y expectativas que se tienen al respecto, hablar sobre los indicadores, las características conductuales asociadas... pero también diferenciar que estamos hablando de un aspecto de sus hijos, no su documento de identidad. Poder aclarar las características ayuda a los padres a entender a sus pequeños, y a animarse a conocerlos desde una posición más comprensiva.

El profesional de la salud puede acompañar a la familia en la forma de resolución de situaciones de la vida cotidiana, posee los recursos para ayudar a probar estrategias educativas, como poner normas y límites, cómo manejar los premios y castigos, los diferentes estilos educativos, la organización interna de la familia.

Es un mediador y acompaña en el momento de pensar las mejores opciones para la educación, qué se puede hacer para satisfacer las necesidades del niño, de qué manera acompañarlo en su

curiosidad y avidez de conocimiento. En este sentido, el profesional no solamente debe aclarar a los padres que toda actividad propuesta debe ser siguiendo intereses del niño y teniendo en cuenta sus tiempos, si no también, promoviendo la autonomía e independencia del menor, cómo manejar las situaciones conflictivas al interior de casa, cómo lograr una regulación familiar. Y, no menos importante, cómo conciliar la vida familiar, escolar, laboral y personal de cada uno de los miembros del sistema.

También, es importante que el profesional sepa que, son muchas las ocasiones en que las altas capacidades intelectuales que el niño posee pueden generar problemas en el ámbito escolar. En tales casos, se deberá acompañar a los padres a transitar la angustia ante esta situación, las maneras en que pueden acompañar a sus hijos ante situaciones de fracaso escolar, acoso, problemas de conducta y motivación.

Es importante enseñar a las familias a transmitir mensajes centrados en valores para una mejor calidad de vida, a trabajar la tolerancia a la diferencia, a la frustración. Enseñar técnica de regulación emocional, técnicas de comunicación que vayan más sobre la reflexión crítica creativa y constructiva, que sobre la imposición.

Y lo más importante, debe acompañar a las familias en el proceso de construir lazos emocionales nutritivos, que le permitan asumir, en forma consciente y responsable, su vocación y misión de educar integralmente niños conscientes de sí mismo, de sus relaciones con los demás y con su entorno, con base en el rescate de valores fundamentales.

Abordaje terapéutico centrado en el crecimiento y desarrollo integral del niño

El terapeuta que trabaje con niños ACI en su consultorio ha de conocer los rasgos psicológicos que pueden presentar asociados a esta característica, sabiendo que no siempre se encontrará con el mismo perfil ni con la misma intensidad. Las ACI pueden presentarse en diferentes comportamientos o rasgos de personalidad, diversos e incluso contrapuestos como la extroversión en unos y la introversión en otros (Prieto & Castejón, 2000). Así también debe conocer las posibles disincronías o discrepancias en los diferentes ámbitos de desarrollo, internas o contextuales (Pérez, 2006).

El trabajo en el consultorio debe pensarse desde las particularidades de cada niño, trabajando aquellos aspectos emocionales que más le cuestan, así como fortaleciendo sus recursos personales y entrenando nuevas habilidades. Entre algunas de las cosas que se suelen ver en el consultorio, podemos nombrar:

Estos niños suelen presentar una mayor sensibilidad, intensidad emocional y sobre excitabilidad, viven y sienten las emociones de la vida cotidiana de una forma más intensa, con una gran sensibilidad (Fernández, 2008). Tanto las experiencias y vivencias positivas (que proporcionan bienestar) como las negativas (relacionadas con estados de malestar) son experimentadas, no con más fuerza, sino de una forma diferente, con viveza, gran penetración y complejidad (Ancillo, 2013; Sword, s.f.). Prestar atención a la profundidad y la manera en que cada niño vivencia sus sentimientos y emociones, en que cada uno significa y pone carga emotiva a los eventos y su cotidianeidad, muchas veces nos puede dar la pauta guía para algunas somatizaciones, tics, síntomas físicos, dolencias o miedos.

Un aspecto interesante que evaluar es el que tiene que ver con la capacidad de empatía y de sensibilidad hacia las emociones de los demás; la capacidad para ponerse en el lugar de otras personas puede presentarse o muy intensamente, o muy empobrecida, llevándolos en ocasiones a sentirse frustrados cuando los demás no logran sus objetivos o comenten errores y no consiguen ver la solución de forma tan rápida como ellos (Fernández, 2008). Silverman (1993) nos hace notar, además, que la sensibilidad y la empatía son características relacionadas, pero no se dan necesariamente juntas. Algunas personas con alta capacidad son muy sensibles y les puede suceder que adoptan los sentimientos de los demás, a modo de contagio emocional (ya que son altamente conscientes de lo que sienten), pero no logran ser empáticos (que tiene que ver con la toma de conciencia de las emociones de los demás).

Otro aspecto interesante para trabajar en el consultorio es el grado de perfeccionismo y las altas expectativas: si buscamos el significado de tal palabra, el perfeccionismo es la tendencia a mejorar de forma indefinida un trabajo sin decidirse a considerarlo finalizado. Whitmore (cit. en Fernández, 2008) nos plantea porque este aspecto, que muchas veces es una característica de los niños ACI, puede convertirse en una “navaja de doble filo”, mientras que supone una fuerza muy positiva para el éxito, el logro de objetivos, las altas expectativas sobre su trabajo y la

perseverancia; a la vez es potencialmente destructiva para el ajuste, a causa de la gran insatisfacción que siente el sujeto cuando no logra alcanzar sus objetivos, pudiendo generar sentimientos excesivos de miedo al fracaso, conductas de abandono (antes de intentar algo, por el pensamiento de que no lograrán hacerlo como se lo imaginan o cómo lo piensan), insatisfacción personal y un bajo autoconcepto.

Relacionado con lo anterior, el miedo al fracaso es otro aspecto que se puede abordar dentro de un espacio terapéutico. La intensidad emocional con la que viven y la tendencia a involucrarse en todo lo que hacen, ligado a sentimientos de insatisfacción por errores o desazones encontradas en el recorrido hacia la consecución de sus metas, puede provocarles sentimiento de malestar, frustración y baja de autoestima. Ligado también a las expectativas parentales y/o las situaciones vividas en el entorno escolar, su nivel de exigencia... Pueden aparecer entonces la desmotivación, un sentimiento de miedo al fracaso tanto en logros académicos como sociales. Se crea un sentimiento de miedo al fracaso, tanto en los logros académicos como en lo personal y social, disminuyendo sus niveles de autoestima y creatividad (Fernández 2008; Prieto & Castejón, 2000).

Siguiendo esta idea, la baja tolerancia a la frustración, la sensación de fracaso cuando consideran sus realizaciones imperfectas o con errores, la insatisfacción y malestar general con no poder mostrar realmente aquello que quieren.

Los problemas de autoestima también pueden aparecer. Debido a la confrontación entre el sentimiento de inferioridad (miedo al rechazo, sentirse diferentes, falta de comprensión de otras personas o insatisfacción personal entre otros) y el de superioridad (por tener consciencia de sus altas capacidades, de que muchas de las cosas que tienen que aprender las aprehenden rápidamente y no logran sentirse desafiados intelectualmente por su entorno, por las expectativas que sobre ellos tienen sus familias y entorno cercano), pueden aparecer problemas en la autoestima, altibajos en su estado emocional. Una baja autoestima en el sujeto puede dar lugar a aislamiento social, rechazo de los demás, la aparición de algunas conductas antisociales, como el retraimiento y el “ocultarse” para no ser visto...

Ante todo, esto, y volviendo a mi idea inicial, me parece importante insistir en que el espacio terapéutico pensado para las ACI no tiene que construirse sólo desde aquello que tenga carga negativa, o sufriente. Si no, enfocado en un acompañamiento creativo.

Dentro de lo que es el espacio terapéutico, el abordaje de las ACI debe ser visto como un proceso de aprendizaje y superación, una psicoterapia pensada desde el bienestar y que apunte a construir en los niños herramientas y hábitos que favorezcan una mejor calidad de vida, un desarrollo pleno de sus capacidades y una ampliación de su autoconciencia y autoconocimiento. El espacio terapéutico, pensado de esta manera, servirá al niño como laboratorio de experimentación, dentro del cual encuentre un lugar de contención emocional, donde puede volcar sus dudas, sus quejas, sus incertidumbres; pero donde también se le permita practicar y entrenar significados y maneras de ser que sean coherentes y acompañen su visión del mundo.

Un ejemplo de intervención posible es un enfoque que trabaje desde el entrenamiento en habilidades sociales; considerando que cuando el niño se siente aceptado, integrado, validado por su grupo, disfruta de las relaciones y desarrolla una buena autoestima. (Sánchez et al., 2010). Acompañar al niño a que encuentre sus recursos para desarrollar conductas socialmente habilidosas, para que pueda compartir con sus pares su mundo interno, sus intereses, sus modos de ser y pensar.

Caballo (1997) define las conductas socialmente habilidosas, como aquellas que, emitidas en un contexto interpersonal, pueden expresar emociones, deseos, actitudes, opiniones, adaptándose a la situación y respetando esas conductas en las demás personas. Fortalecer estas habilidades, le permitirá al niño resolver las dificultades inmediatas de una situación minimizando la probabilidad de futuros problemas. Las habilidades sociales como conjunto de cogniciones, emociones y conductas que le permitan relacionarse y convivir con otras personas de forma satisfactoria y eficaz, le permitirá al niño analizar la situación social en la que se encuentra y dar una respuesta apropiada, conociendo y usando de forma adecuada las conductas sociales, sabiendo por qué las utiliza, con quién, en qué momento y para qué.

Trabajar el apego, como capacidad de establecer lazos afectivos y de amistad con otras personas en un clima de respeto mutuo y confianza; como la asertividad, la capacidad de expresar sus

sentimientos y defender de los propios derechos e ideas, sin negar los ajenos, valorándose a sí mismo y logrando que los demás le valoren y respeten; y el autocontrol: capacidad para interpretar los propios sentimientos y creencias y controlar los propios impulsos; ayudarán al niño a aumentar la comprensión de lo que vive, permitiéndole entender aquellas circunstancias y situaciones sociales, sin tomarlas como un hecho personal o culparse de hechos o acciones, y a la vez asumir la responsabilidad sobre sus propios actos y decisiones.

Trabajar habilidades de comunicación, para poder expresar los propios sentimientos, opiniones e ideas y la capacidad para escuchar los de los demás.

Fortalecer y explorar diferentes formas de resolución de conflictos, logrando desarrollar habilidades para interpretar sus problemas o conflictos y poder buscar distintas alternativas y/o soluciones a los mismos.

Aumentar la tolerancia a la frustración y construir un autoconcepto realista, aceptando de forma compasiva con ellos mismos las contingencias que puedan sucederles, y acompañándolos en el aprendizaje de acompañarse a sí mismos de formas más amables. El niño con altas capacidades intelectuales debe aceptarse como es, y saber que no es mejor o peor que los demás por sus talentos (Prieto, 1997). Como consecuencia del autoconcepto y la autoestima, se forma la autoimagen, que es la representación global que hacemos de nosotros mismos. Esta también ha de ser positiva.

Así también, pueden ser útiles aproximaciones desde el mindfulness, como técnica para aumentar la atención-concentración, incrementar la inteligencia emocional plena, disminuir o prevenir la ansiedad y mejorar las habilidades interpersonales y fortalecer el autoconcepto.

Conclusión

Este pequeño texto es una invitación a preguntarse, a investigar, a experimentar en el consultorio el trabajo con una población que cuenta con recursos y fortalezas ilimitadas. No hay una receta, no hay un tipo de abordaje que sea exitoso e infalible.

Trabajar en consultorio con niños ACI es una de las cosas más gratificantes de mi profesión, las risas ante sus salidas, la creatividad de sus producciones, la perseverancia en aquellas situaciones

que les son dificultosas y desafiantes, son el motor para seguir hablando de ACI, para seguir tratando de acompañarlos y ofrecerles un espacio y medios para que sean capaces de entender los intereses y situaciones de sus iguales, además de poder expresar los suyos, compartir sus sentimientos y lograr desarrollar todo su potencial.

BIBLIOGRAFÍA

Alencar, E. S. D. (2008): “Dificultades socioemocionales del alumno con altas habilidades”, *Revista de Psicología*, 26(1), 45-64.

Caballo, V. E. (1997): *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.

Chan, D. W. (2003): “Dimensions of emotional intelligence and their relationships with social coping among gifted adolescents”, en *Hong Kong. Journal of youth and Adolescence*, 32(6), 409-418.

Dabrowski, K. (1964): *Positive disintegration*. Boston: Little Brown & Co.

Del Agua, A. M. P. (2001): *Concepto de superdotación: aspectos psicológicos, personales y sociales*. *Aula abierta*, 77, 59-76.

Fernández, M. P. (2008): *Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas* (Tesis doctoral). Madrid: Secretaría general técnica de Educación.

Fernández, M. T. y Sánchez, M. T. (2011): *Cómo intervenir educativamente con los alumnos de altas capacidades intelectuales. Guía para profesores y orientadores*. Sevilla: Editorial MAD (Eduforma y Diada).

Gagné, F. (2000): *Understanding the complex choreography of talent development through DMGTbased analysis*. *International handbook of giftedness and talent*, 2, 67-79.

Gardner, H., & Walters, J. (1995): *Una versión madurada. Inteligencias Múltiples*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2011): *De las inteligencias múltiples a la educación personalizada*. Entrevista con Eduardo Punset para el programa Redes nº 114 (RTVE). Recuperado de <http://www.rtve.es/television/20111209/inteligenciasmultipleseducacionpersonalizada/480968.shtml>

Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona:

KairósLind, S. (2001): La “sobreexcitabilidad” en los superdotados. *Newsletter*, 1(1), 3-6.

Sánchez, M. D. C., Martínez, M. M. P., de Miguelsanz, M. M., Diéguez, C. D. F. y González, M. Q. (2010): “La expresión emocional en alumnos de altas capacidades”, *FAISCA. Revista de Altas Capacidades*, 15(17), 50-66.

Pérez, Luz F. (2006): *Alumnos con capacidad superior. Experiencias en intervención educativa*. Madrid: Editorial Síntesis.

Prieto, M. D. (1997): *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Málaga: Aljibe.

Prieto, M. D. y Castejón, J. L. (2000): *Los superdotados: esos alumnos excepcionales*. Málaga: Aljibe,

ORIENTACIÓN PROFESIONAL A PADRES PARA FAMILIAS QUE CUENTAN ENTRE SUS MIEMBROS CON NIÑOS CON ALTAS CAPACIDADES

Mariela E. Vergara Panzeri

Luego del proceso de identificación y también a lo largo de la vida de un niño identificado con altas capacidades intelectuales, una de las tareas que tiene que realizar un profesional psicólogo es la de orientar a la familia para que lo acompañe en su desarrollo del mejor modo posible.

Dentro de esa labor de orientación considero que es muy importante comenzar por explicar a los papás que los niños ACI tienen un desarrollo asincrónico en distintas esferas. 1- Por un lado su madurez intelectual es avanzada con respecto a su edad cronológica. A mayor capacidad intelectual, presentan una mayor disincronía. 2- Otra de las disincronías presentes se encuentra entre la edad de madurez intelectual y la edad de madurez emocional. En el mejor de los casos en los niños ACI el desarrollo emocional es acorde a su edad cronológica. Son niños que perciben la realidad, la analizan y reflexionan sobre ella como niños mayores pero su edad de madurez emocional es acorde a su edad cronológica. Comprenden la realidad desde su edad de madurez intelectual pero la vivencian como niños de su edad cronológica. En otros casos la edad madurativa emocional se encuentra descendida con respecto a su edad cronológica y el niño presenta 3 edades: una edad de madurez emocional, una edad de madurez intelectual y una edad cronológica. Por ejemplo: un niño cuya edad de madurez emocional es de 5 años, que tiene una edad cronológica de 7 años y su edad de madurez intelectual es de 10 años. En ambos casos es fundamental que se oriente a la pareja parental para que entienda este concepto central en su hijo y pueda actuar en consecuencia al momento de ejercer el rol de padres.

Otra disincronía común es entre el desarrollo del sector léxico y el desarrollo del sector gráfico. Esto implica que el niño oralmente se desenvuelve como un niño mayor, usa un discurso más elaborado que el esperable para su edad, el manejo de los conceptos es muy preciso, sin

embargo, sus grafismos no suelen acompañar ese desarrollo y presentan las limitaciones en su dibujo y escritura propias de su edad cronológica.

En definitiva, es fundamental en la orientación que se plantea a los padres que el profesional les dé a conocer que estos niños no siguen los patrones de desarrollo normales esperables para el resto de los niños. A esto se suma que deben saber que las altas capacidades además de afectar a sus hijos afectan a toda la familia en general: padres y hermanos. Los desarrollos asincrónicos del niño llevan a que el ámbito familiar también sea un sistema asincrónico que debe tener un rol muy importante en la mediación sociocultural de la familia con la comunidad. Los padres tienen que desempeñar el papel de “mediadores” en varios niveles. Esto implica que deben guiar el desarrollo asincrónico de su hijo, actuar de mediadores dentro de la familia y actuar como mediadores para su desarrollo dentro de la comunidad a la cual estos niños se tienen que integrar: la escuela y la sociedad. La elección educativa repercute en todo el sistema familiar y encontrar un ambiente escolar adecuado es por lejos la tarea más frustrante, difícil y continua que los padres deben hacer. A diferencia de los padres de niños con dificultades, los padres de niños dotados están en una posición mucho más difícil ya que ni la compasión ni la comprensión hacia lo que viven suelen estar presentes. Esto agrega estrés a las familias.

Deteniéndonos puntualmente en la familia asincrónica, los padres se enfrentan a desafíos inusuales en la crianza del niño ACI y es muy frecuente que requieran de la orientación profesional para asumirlos y enfrentarlos. Algunos de los desafíos son los siguientes:

- 1.** Reconocer que el patrón de desarrollo de su hijo es inusual pero al mismo tiempo es normal para él (aunque no para los demás)
- 2.** Entender la necesidad de tratar al niño desde la edad de madurez en la que se encuentra en cada momento. Esto quiere decir aprender a tratarlo desde el lugar donde se “para”. Esto es todo un ejercicio que requiere flexibilidad, paciencia y comprensión y cierto entrenamiento consciente. Cuando está “parado” desde la edad de madurez intelectual lo tratarán y responderán de un modo distinto a cuando enfrenta las situaciones desde la edad de madurez emocional.
- 3.** Aprender a mediar cuando chocan varios niveles de desarrollo.
- 4.** Aprender a compatibilizar la convivencia en el hogar de varios hijos que pueden tener las mismas características o, por el contrario, ser niños promedio. La presencia de un niño ACI en

una familia agrega una variable que puede cambiar o alterar radicalmente el lugar del niño en la familia. Puede surgir en algunas familias la necesidad de recibir ayuda para ver en perspectiva las necesidades de cada uno de sus hijos y lograr atender a cada niño de acuerdo a sus particularidades y necesidades, cuidando que el niño ACI no avasalle a sus hermanos y que cada hijo tenga su espacio para desarrollarse.

5. Algunas decisiones que se tomen en la vida del niño como por ejemplo la decisión que el niño acelere un año de escolaridad, afectarán indefectiblemente a la familia. Es necesario analizar y acompañar a la familia en los cambios que se puedan dar para que ninguno de sus miembros entre en riesgo de perder su espacio. Es fundamental en la intervención que el profesional ayude a los padres a darle al niño ACI lo que necesita sin desmerecer ni menospreciar el lugar de los demás hermanos.

6. Ser equitativo con los hermanos en una familia asincrónica es muy difícil. Hay que ser muy cuidadoso y estar muy atento a las necesidades tanto del niño ACI como de los que no lo son, valorando a cada uno en sus fortalezas, destacando sus virtudes y sus esfuerzos y fomentando una convivencia feliz (armónica y pacífica). Aquí los padres en su rol de “mediadores” con los hermanos ejercen un rol fundamental.

7. Estimular a los padres del niño con altas capacidades a enseñarle la importancia de atreverse, de aceptar el error como parte del proceso de aprendizaje y transmitirles que tomen el error como oportunidades para nuevos aprendizajes.

8. Premiar los intentos, enfocarse en el proceso y no solo en los resultados, esperar progreso y no perfección. Alentarlo a perseverar, a enfrentar la dificultad sin abandonar. Enseñarles que terminar es a veces un mejor objetivo que la perfección. Aplaudir la persistencia. Mostrarle lo bueno de su trabajo, que no se quede sólo en la crítica. Enseñarles que el esfuerzo puede hacer la diferencia en los aprendizajes y en la resolución de problemas. Internalizar que el alto rendimiento requiere trabajo duro. Enseñarles a tener hábitos de estudio y de organización. Enseñarles el valor del pensamiento positivo para instalar una actitud optimista. Alentarlos a tomar decisiones creativas. Ayudarlos a construir su autoestima.

9. Enseñar a los padres la importancia que el niño se acepte a sí mismo y cómo lo pueden guiar hacia el logro del **auto-entendimiento**.

10. Es muy importante que los padres comprendan que ser un niño ACI es ser distinto, pero ser distinto no es ser ni mejor ni más valiosos para sus padres o para la sociedad y tampoco es ser peor que los demás niños.

Los niños ACI son diferentes. Esta diferencia es natural, de la misma manera que los niños con dificultades son diferentes y también requieren ser contemplados de acuerdo a sus diferencias y necesidades especiales.

A veces los padres pretenden protegerlos del posible sufrimiento que puedan tener ocultando sus diferencias, pero en realidad estos niños desde temprana edad se reconocen como diferentes. Para que no interpreten su diferencia como negativa, es decir, para que no tengan un concepto negativo de sí mismos, necesitan que se les diga que son diferentes dentro de un entorno diverso. Para no incentivar ningún elemento de soberbia, es importante que los padres les expliquen sobre lo valiosas que son las diferencias individuales y les marquen que cada persona tiene sus áreas de fortalezas y de debilidades que es preciso respetar.

Otro punto que es muy importante que los padres eduquen en sus hijos ACI es el enfoque lúdico de las situaciones. Suele ocurrir en estos niños que un fracaso puede tener como consecuencia que no se atrevan a intentarlo nuevamente o que no intenten nada nuevo o eviten todo lo que tenga la posibilidad de salir mal. Es fundamental que sus padres los ayuden a no tomarse las situaciones y actividades que enfrentan demasiado en serio. Necesita que se les enseñe que fallar es humano y pasa todo el tiempo en la vida de una persona; lo que no debería pasar es que la persona no aprenda de los fallos. Es especialmente importante que los papás de estos niños propicien el espacio para que se puedan permitir los “fracasos” o fallas o errores. Requieren de guía para que se tomen lo que emprenden con un espíritu lúdico, de prueba, de juego, no como algo que si o si debe salir bien. La actitud lúdica permite al niño relajarse, disfrutar de lo que está haciendo y ser libre para que creativamente se le vayan ocurriendo nuevas ideas, nuevas combinaciones, en una palabra, se sienta con el permiso y la libertad de crear.

La atmósfera emocional en la que crece un niño tiene que darle seguridad y libertad para que pueda atreverse a mostrar sus altas capacidades o habilidades y talentos. Los padres tienen la tarea de animarlos a vivir con sus características particulares y que no se inclinen a ser como son los demás o a pensar como los demás por conformismo, para ser aceptados y tener un lugar en el grupo de pertenencia.

Otro elemento fundamental que es muy importante que el profesional interviniente transmita a los padres es que dentro del desarrollo asincrónico del niño se necesita estimular la madurez emocional y la madurez social para fomentar un desarrollo lo más equilibrado posible. Si los padres solo ponen el acento en la madurez intelectual y dejan sin atender la madurez social y emocional, la primera se disparará hacia arriba, la segunda y la tercera se quedarán estancadas aunque el niño crezca, de este modo el niño entraría en una situación de crisis que lo llevaría a ser un niño problema. Ser un niño con altas capacidades intelectuales no constituye un problema en sí mismo pero se puede derivar en un problema. Para evitar esto es muy importante que el profesional fomente en los padres que estén atentos al desarrollo tanto de la madurez emocional – social como de la madurez intelectual. Entre la madurez social y emocional, la primera que debería fomentarse es la emocional ya que necesariamente sobre ella se apoya la madurez social.

Continuando con la mirada hacia la orientación parental se considera que al momento de enterarse que un hijo tiene altas capacidades intelectuales hay dos efectos inesperados que se pueden dar en los padres. Es fundamental en estos casos el rol del profesional para intervenir de un modo positivo, de acuerdo al caso, para que no se desvirtúe la situación:

- **Características de altas capacidades en uno de los padres**

Puede ocurrir que alguno de los padres tenga o haya tenido características de altas capacidades y que no hayan sido diagnosticados porque en ese momento no se estilaba realizar este tipo de diagnóstico. En estos casos, el profesional tiene que saber que ese padre vivencia miedos por el presente y el futuro de su hijo en comparación con su propio pasado. Esta realidad constituye una carga extra dentro de la dinámica familiar.

- **Discusiones sobre la idoneidad de los que “crían” al niño**

La presencia de un niño con altas capacidades en la familia puede generar discusiones sobre qué crianza debe recibir. Algunos padres sienten una gran responsabilidad al criar un niño ACI y es tal la responsabilidad que a veces sienten que esto se puede convertir en una carga. Esto los puede hacer sentir que tal vez no tengan las herramientas para hacerlo correctamente y se sientan inseguros y con una baja autoestima como padres. Pueden llegar incluso a sentir culpa por creer

que no están haciendo lo correcto. Esto es percibido por el niño y puede adoptar diferentes actitudes ante esta vivencia.

Antes de terminar me gustaría compartir las vivencias comunes que sienten los padres frente a su/s hijo/s con altas capacidades. En la tarea de orientación a padres es fundamental que el profesional conozca y comprenda estas vivencias para poder trabajarlas en el consultorio:

- 1- Incertidumbre ante los talentos del niño
- 2- Excesiva responsabilidad al criar un niño ACI
- 3- Miedo al hecho de tener un niño con altas capacidades
- 4- Miedo a la discriminación del niño
- 5- Se sienten padres diferentes de niños diferentes
- 6- Se sienten intimidados por su propio hijo
- 7- Padres “apagados”

1- Incertidumbre ante los talentos del niño

A pesar de la confirmación de altas capacidades por un profesional a través de un proceso de evaluación diagnóstica, muchas veces los padres atraviesan momentos en los que realmente sus hijos no les parecen ACI: “Mirá lo que hizo, no puede ser ACI” pero minutos después por sus preguntas inquisitivas y profundas acerca del “Big Bang”, se sienten desconcertados y no saben cómo encuadrarlo y cómo tratarlo. Como mencionamos antes un niño con estas características desconcierta primariamente por las disincronías que presenta. Estas disincronías demandan de parte de los padres un entrenamiento y atención particular en el trato con el niño.

2- Excesiva responsabilidad al criar un niño ACI

No es raro que ocurra que los padres están cómodos y satisfechos con su tarea de ser padres y de educar a su hijo hasta que se lo diagnostica como diferente. A partir de ese momento puede ocurrir que los padres sientan que su tarea no es suficiente. Contaba la madre de Juan: *“Yo tenía mucha confianza en mí misma y disfruté realmente de ser mamá. Juan fue un bebé fácil y pasábamos momentos hermosos juntos: él, mi esposo y yo, antes de que Juan comenzara la escuela. Ahora nos enteramos que es un niño con altas capacidades y repentinamente mis suegros piensan que no puedo dirigir bien la educación de mi hijo”*.

Puede suceder, como ocurrió en este ejemplo, que la familia secundaria o incluso uno de los cónyuges crea que como madre y/o como padre son incapaces de poder ayudarlo en lo que realmente necesita.

3- Miedo al hecho de tener un niño con altas capacidades

A algunos padres les sucede que cuando se confirma el diagnóstico se asustan mucho, sienten ansiedad, tienen miedos adicionales únicos a su situación. Ante el miedo pueden tomar uno de estos caminos:

- Olvidar las capacidades del niño tratando de disfrazar sus talentos,
- Correr detrás de talleres y lecciones especiales y otras actividades enriquecedoras con el fin de ayudar a su hijo a alcanzar su potencial.
- Sentirse orgullosos por las posibilidades futuras que se le abren al niño, pero a la vez se sienten asustados por la posibilidad de que sufra en los distintos ámbitos en donde se desenvuelve, por el hecho de ser diferente.

Ante el miedo que genera tener un niño dotado, un recurso es el conocimiento de la temática lo más profundamente posible. De este modo, el padre se sentirá con mayores recursos para enfrentar el problema.

4- Miedo a la discriminación del niño

Nuestra sociedad es supuestamente igualitaria, predica, al menos en todos los medios y foros posibles, que no es discriminatoria, que la democracia iguala a todos y que todos tienen los mismos derechos a la educación, salud, trabajo y justicia. Sin embargo, estamos inmersos en un contexto en el que lo distinto no es bien visto, por lo tanto el reconocer que nuestro hijo tiene capacidades especiales puede saber a elitismo. A esto se suma que muchos padres sienten que presumen al preocuparse de su hijo ACI y como se sienten culpables, intentan no verbalizar aquellas preocupaciones que tienen por sus hijos.

Sabemos que estos niños tienen el mismo derecho que los demás a una educación acorde a sus necesidades intelectuales diferentes, a pesar de que esa educación deba tener necesariamente que sufrir ciertos cambios en función de los parámetros que se siguen para la educación común.

Sabemos que una respuesta adecuada es que todos encuentren en el colegio la atención adecuada a sus potencialidades.

Si bien, muchos padres preferirían poder callar las diferencias individuales de sus hijos, para poder ayudar a estos niños es fundamental como primer paso reconocer sus habilidades diferentes y fomentar el reconocimiento de sus necesidades especiales en los docentes, buscando la orientación y seguimiento adecuado de los profesionales especializados.

El profesional interviniente tiene también la función de guiar a los papás hacia la prudencia al momento de hablar sobre las virtudes de su hijo. Esta es una buena estrategia para evitarle sufrimientos y conflictos innecesarios. Lamentablemente la temática del niño con altas capacidades es todavía poco conocida por el común de la gente y existe una serie de prejuicios y mitos sobre la alta capacidad. Para evitar sorpresas y realmente ayudar al niño es importante hacerles notar a los padres que existen lugares apropiados y otros inapropiados para tratar el tema del niño con talento.

5- Se sienten padres diferentes de niños diferentes

Los padres de los niños con altas capacidades usualmente se sienten también “diferentes” al resto de los padres. Perciben que sus hijos presentan desafíos inusuales y específicos que los afectan en su rol de padres.

En el consultorio es común escuchar a los padres que comentan que uno de sus momentos más difíciles surge en las conversaciones con padres de chicos comunes. Los demás padres suelen charlar en la puerta del colegio o en reuniones escolares, sobre lo que hacen sus hijos mientras que los padres de niños dotados suelen callar o mostrarse indecisos al momento de describir las actividades de su niño, por miedo a que los otros piensen que son fanfarrones o a que les planteen de qué se quejan si a su hijo nada le cuesta o los critiquen por ser "demasiado ambiciosos". Estas son experiencias frustrantes y suelen hacerlos sentirse muy solos y con falta de apoyo.

La mejor manera de detener esos sentimientos de aislamiento es sugerirles que se reúnan con grupos de padres con similares preocupaciones. Es una salida natural para compartir experiencias, preocupaciones y narraciones que nadie más podría creer.

6- Se sienten intimidados por su propio hijo

Los padres se pueden sentir presionados o intimidados por su hijo ya que saben que en algún momento tendrán que enfrentarse al hecho que el niño sabe más que ellos sobre un tema. En algunos padres esto puede afectar su autoestima como padres. En esos momentos requieren de un profesional que los oriente y les explique que lo que no sepan lo pueden suplir buscando juntos en diversos medios de información, que la experiencia que los padres tienen, por el solo hecho de haber recorrido el camino de la vida, no puede ser alcanzada por el niño. La “sabiduría”, producto de la experiencia, no puede ser reemplazada por los conocimientos que el niño pueda tener. Otro elemento para mostrar a los padres es que es muy importante que enseñen desde el ejemplo; a través de las limitaciones personales educan a su hijo mostrándole que no son perfectos y que son lo suficientemente humildes como para reconocer sus limitaciones. Además aprende que el conocimiento puede adquirirse por diversos medios desde Internet hasta las bibliotecas pero saber preguntar a través de la formulación de la pregunta correcta es lo que le permitirá encontrar la respuesta adecuada.

7- Padres “apagados”

No es poco común que los padres experimenten períodos ocasionales en los que se sientan como “apagados”. A veces estos períodos pueden durar un día y luego recobrase después de una buena noche de descanso y otras veces puede durar más tiempo. Puede suceder que: una necesidad especial del niño que no logren canalizar o la ausencia de respuesta del entorno educativo, o las dificultades del niño dentro del colegio, etc. hagan que los padres no encuentren una salida y esto los desmoralice.

Ante todas las vivencias parentales descritas, el rol del profesional psicólogo como orientador y guía de la pareja parental, ejerce un papel fundamental a lo largo del desarrollo del niño.

BIBLIOGRAFÍA

- Baker, H. (1959): *Introducción al estudio de los niños sub y superdotados*. Tomo 1 Argentina: Editorial Kapelusz.
- Benito Mate, Y. (coord) (1996): *Desarrollo y Educación de los niños superdotados*. Salamanca: Ediciones Amarú.
- Benito Mate, Y. (2001): *¿Existen los superdotados?* Segunda Edición. España: Ciss – Praxis.
- Benito Mate, Y. (1990): *La problemática del niño superdotado*. Salamanca: Amarú.
- Coriat, A. R. (1990): *Los niños superdotados*. Primera edición. Barcelona: Herder.
- Gallagher, A., Kirk. (1983): *Educating exceptional children*. 4ta edición. EE. UU.: Houghton Mifflin Company.
- Goleman, D. (1996): *La inteligencia emocional*. Argentina: Editor Javier Vergara.
- Ojemann, R., Gallagher, J., Peck, Mitchell Jr.J., Goldstein, H., Kvarateus, W., Gngey, W. Noar, G. (1971): *La educación de los niños excepcionales*. Primera edición. Argentina.
- Prieto Sánchez, Ma. D., Castejón Costa, J. L. (eds) (2000): *Los superdotados: esos alumnos excepcionales*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rimm, Sylvia B. Ph.D. (1994): *Underachievement Syndrome – Causes and Cures. Ninth Printing*. EE. UU.: Apple Publishing Company.
- Schmitz, C., Galbraith, J. (1985): *Managing the social and emotional needs of the gifted – A teachers' Survival Guide*. United States of America: Free Spirit Publishing.
- Shapiro, L. (1997): *La inteligencia emocional en los niños*. Buenos Aires: Edit. Javier Vergara.
- Smutny, Walker, Meckstroth (1997). *Teaching young Gifted Children in the Regular Classroom*. United States of America: Free Spirit Publishing.
- Torrance, E. P. (1965): *Cómo es el niño sobredotado y como enseñarle*. Buenos Aires: Paidós.
- Vergara Panzeri, M. E. (2006): *Los niños superdotados, talentosos y creativos*. Buenos Aires: Editorial Nueva Librería.
- Viñuelas Bayón, M. I., Hernández Saldaña, M. A., Rodríguez Fernández, J. (1999): *Proyecto de inteligencia Harvard*. España: Cepe Madrid
- Webb, J. T., Meckstroth, E. and Tolan, S. (1982): *Guiding the gifted Child*. EE. UU.: Ohio Psychology Press.
- Winebrenner, S. (2001): *Teaching gifted kids in the regular classroom*. EE. UU.: Free Spirit Publishing.

Yahnke Walker S. (1990): *The survival guide for parents of gifted kids*. EE. UU.: Free Spirit publishing

Artículos

Dabrowski, K., Piechowski, M. (1977): "Theory of levels of emotional development", *Journal of Humanistic Psychology* 31, 43-64

Clark, B. (1992): *Necesidades de los Superdotados*. California Association for the gifted Parents Handbook.

Clark, B. (1997): "Ningún niño nace simplemente gifted – Creando y desarrollando potencial ilimitado", *Parenting for high potential NAGC*.

Parke, B. N. (1992): "Challenging Gifted Students in the Regular Classroom", Eric Digest # E 513. Council for exceptional Children.

MINDFULNESS Y PSICOLOGÍA POSITIVA

APORTES POSIBLES

Florencia Nicolás

Como se viene comentando en los demás artículos que componen esta guía, no existe una concepción única de lo que realmente es la superdotación porque no hay unidad en el concepto de inteligencia, hasta qué punto es importante el CI como medida (necesario, sí, pero no lo único para tener en cuenta), qué o cuántos factores tener en cuenta, cómo evaluar o puntuar lo aprendido/innato...

Aun así, es posible aunar, o nombrar algunas características que parecen repetirse en la conducta y formas de ser de estos niños. Y es a partir de ellas que se nos habilita la posibilidad de pensar intervenciones en el consultorio. Intervenciones psicoeducativas, que apunten a brindarle a estos niños herramientas para un mejor vivir, acorde a sus valores y fortalezas personales.

Algunas de las características comunes que estos niños suelen compartir:

- **Sobre-excitabilidades:** son niños que experimentan las diferentes experiencias con más intensidad a nivel intelectual, psicomotriz, emocional, sensitivo o sensorial e imaginativo (Dabrowski, 1964).
- **Gran intensidad emocional:** las emociones las experimentan con mayor intensidad que la población en general (Peñas Fernández, 2008). Esta intensidad emocional está muy relacionada con la sobre-excitabilidades emocional descrita por Dabrowsky (Pardo y Sanz, 2004).
- **Gran sensibilidad, empatía y conciencia emocional:** sus reacciones emocionales son más profundas, aunque no siempre las expresen. Tienen conciencia de sus experiencias emocionales, de sus sentimientos y de los sentimientos de los demás, aunque a veces no sepan cómo nombrarlos o qué es lo que les sucede (Mendaglio, 2002).
- **Gran sentido del humor:** usan un humor diferente (absurdo, con muchas ironías y doble sentido del lenguaje) y más desarrollado (Alonso y Benito, 1996; Caño Sánchez, Palazuelo Martínez, Marugán de Miguelsanz, Velasco y Catalina Sancho, 2009).
- **Idealismo, altruismo, sentido de la justicia e inclinación por la verdad** (Peñas Fernández, 2008).
- **Preocupaciones existenciales:** la muerte, el sentido de la vida, la creación del mundo, la existencia de Dios, etc. (Benito, 1994).

- Perfeccionismo, elevadas expectativas y miedo al fracaso: parten de un ideal de trabajo al que deben siempre acercarse (Peñas Fernández, 2008).
- Baja tolerancia a la frustración, no sólo ante sus errores, sino también ante los errores de los demás (Pérez y Domínguez, 2000).
- Perseverancia y compromiso con la tarea: ante una tarea que les resulte motivante, pueden estar centrados en ella sin tener en cuenta el tiempo. En cambio, pierden la atención fácilmente si esta tarea no le motiva, porque se aburren (Benito, 1994; Patti, Brackett, Ferrándiz y Ferrando, 2011).
- Disincronía: asincronía entre el desarrollo intelectual y su desarrollo físico, motor, afectivo y social (Terrassier, 2003).
- Creatividad, unida a una gran imaginación que los lleva a hacer las cosas de forma diferente (Webb, 1998).
- Capacidad de liderazgo, capacidad de asumir riesgos, independencia, asertividad, locus de control interno, autoeficacia y autoconcepto (Patti et al., 2011).

Como ya sabemos, y venimos mencionando, estas características, en función de la interacción del sujeto con el contexto, pueden favorecer el desarrollo personal o llegar a ser desadaptativas, provocándoles problemas o dificultades a nivel personal, escolar, familiar o social (Cross y Cross, 2015; Haberlin, 2015; Webb, 1998).

Son las características no intelectuales de los niños y niñas con altas capacidades las que pueden generar una serie de necesidades que, si no son adecuadamente atendidas, pueden desembocar en consecuencias emocionales, dificultades en habilidades sociales y problemas de atención y concentración, dando lugar a dificultades en la salud emocional, enfermedades psicósomáticas, problemas de autoestima y de bajo rendimiento y fracaso escolar (Peñas Fernández, 2008; Romagosa, 2013; Sanz Chacón, 2014). Entre las consecuencias emocionales podemos encontrar la ansiedad, los síntomas depresivos (Cross y Cross, 2015; Peñas Fernández, 2008; Romagosa, 2013; Sanz Chacón, 2014). Dentro de las dificultades en las habilidades sociales destaca la dificultad para identificarse con los iguales y para resolver conflictos, que pueden desembocar en problemas de acoso del grupo (Peñas Fernández, 2008; Romagosa, 2013; Sanz Chacón, 2014).

La psicoeducación, el mindfulness, la inteligencia emocional plena y las fortalezas personales.

Mindfulness

El mindfulness o atención plena puede definirse como “una conciencia sin juicios que se cultiva instante tras instante mediante un tipo especial de atención abierta no reactiva y sin prejuicios en el momento presente” (Kabat-Zinn, 2007, p. 115). No tiene que ver con poner la mente en blanco si no con “ser consciente de los contenidos de la mente momento a momento” (Simón, 2006, p. 8). Practicar mindfulness con regularidad tiene como efecto el desarrollo de la capacidad de concentración, la cual lleva a un aumento de la serenidad y, por tanto, a la comprensión de la realidad (Simón, 2006). Se ha observado que como práctica responsable y herramienta dentro de

la psicoterapia logra aliviar el sufrimiento, mejorar la convivencia, al incidir positivamente en la prevención y disminución de la ansiedad, depresión y los estados afectivos negativos, mejorar la atención, la compasión, la ecuanimidad, etc. (Simón, 2006). Para conseguir los efectos beneficiosos que aporta el mindfulness es necesaria una práctica continuada. Dicha práctica se hace a dos niveles: uno formal, practicando de forma deliberada y a diario la meditación (ayudándose, al principio, de audios) y otro informal, consistente en aplicar la atención plena a todas las facetas de la vida y se consigue con la práctica diaria y la intención deliberada de mantener la atención al momento presente de forma amable y sin juzgar (Kabat-Zinn, 2013). Kabat-Zinn (2013) indica que hay que mantener siete actitudes fundamentales para practicar mindfulness: no juzgar, tener paciencia, mente de principiante, confianza, no-esfuerzo, aceptación y dejar ir. Con un programa de 8 sesiones y una práctica diaria de 20 minutos, se pueden lograr cambios a nivel cerebral.

Inteligencia Emocional Plena

La inteligencia emocional plena se define como “la gestión eficaz de las emociones haciendo uso de la atención plena” (Ramos, Enríquez y Recondo, 2012, p. 145). Dicho concepto integra el modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990) con el mindfulness o atención plena. El modelo de habilidad o de las cuatro ramas de Salovey y Mayer (1990) distingue cuatro habilidades que se pueden entrenar: percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional. La inteligencia emocional plena establece una relación entre atención, comprensión y regulación emocional con mindfulness, favoreciendo por un lado el prestar atención a las emociones pero sin juzgarlas como agradables o desagradables y favoreciendo el que no se reactiven patrones de pensamientos que nos alejan de la experiencia inmediata, permitiendo así una mayor comprensión emocional de los estados emocionales y, por lo tanto, una adecuada regulación de los mismos al acercarse a la experiencia con curiosidad y aceptación, sin comprometerse con la emoción perturbadora. La regulación emocional a través de mindfulness se basa en observar las sensaciones, sentimientos y pensamientos sin comprometerse con dichos procesos (Ramos, Recondo, et al., 2012).

Fortalezas personales

El estudio de las fortalezas personales o de carácter es uno de los temas centrales de la Psicología Positiva (Argüís, Bolsas, Hernández y Salvador, 2010), promover los aspectos positivos del ser, comenzar a notar o prestar atención a la percepción y conocimiento de las emociones positivas, cultivar las fortalezas que todos poseemos son los pilares de esta escuela.

Aportes del mindfulness, la inteligencia emocional plena y el conocimiento de las fortalezas personales.

Encontramos diversos programas de intervención psicoeducativa en niños y jóvenes basados en el mindfulness, la inteligencia emocional plena y/o las fortalezas personales que han demostrado su utilidad en el control del estrés, el desarrollo de la inteligencia emocional, el fomento de las

capacidades relacionales y/o la mejora de la atención y la concentración. Existen numerosas investigaciones (Schoeberlein, Sheth y Pareja, 2012; Shapiro, Brown y Astin, 2008; Weare, 2012) que demuestran los efectos beneficiosos que tiene el mindfulness en el ámbito educativo, mejorando el rendimiento académico gracias a la mejora de la atención y la reducción del estrés, ansiedad y síntomas depresivos que puedan experimentar los profesores y los alumnos en el ámbito escolar, consiguiendo una mejor regulación emocional y bienestar psicológico. Además, investigaciones recientes también han puesto de manifiesto que el mindfulness potencia el desarrollo de la creatividad, la empatía y las habilidades necesarias para establecer adecuadas relaciones interpersonales; fomenta la autorreflexión y auto sosiego; mejora el control de los impulsos, el sueño y la autoestima; favorece el manejo de las emociones y el desarrollo de las habilidades cognitivas y el rendimiento de la función ejecutiva (Weare, 2012).

Los programas que combinen estos elementos y una práctica sistemática, pueden ser eficaces para trabajar con niños ACI. La psicoeducación con respecto a sus fortalezas, el aumento en la atención-concentración, el incremento de la inteligencia emocional plena, puede disminuir o prevenir la ansiedad y mejorar las habilidades interpersonales.

Lo ideal es que el programa que planteemos se adecúe a las necesidades de cada niño con el que trabajamos, incluyendo en el consultorio las tareas directivas con ejercicios de audio, los inventarios personales, material audiovisual, que apunten a fortalecer los aspectos saludables y las fortalezas de los pequeños; así como asumir la responsabilidad en sus actos y la atención al momento presente.

BIBLIOGRAFÍA

Alidina, S. (2017). *Mindfulness para dummies*. Barcelona: Planeta.

Alonso, J. A. y Benito, Y. (1996). *Superdotados: adaptación escolar y social en secundaria*. Madrid: Narcea Ediciones.

Arguís, R., Bolsas, A., Hernández, S. y Salvador, M. M. (2010). Programa “Aulas felices”. *Psicología positiva aplicada a la educación*. Disponible en <http://www.aulasfelices.org>

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: insights from the Emotional Quotient Inventory. En R. Bar-On & J. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.

Benito, Y. (1992). Aproximación a la teoría de la desintegración positiva de Dabrowski. En Y. Benito (Ed.), *Desarrollo y educación de los niños superdotados* (pp. 147-164). Salamanca: Amarú.

Benito, Y. (1994). Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados. En Y. Benito (Ed.), *Definición, pautas de intervención y educación de padres y profesores* (pp. 79-83). Salamanca: Amarú Ediciones.

Body, L., Ramos, N., Recondo, O. y Pelegrina, M. (2016). Desarrollo de la Inteligencia Emocional a través del programa mindfulness para regular emociones (PINEP) en el profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87, 47-59.

Botella, L. y Pérez, M. A. (2006). Conciencia plena (mindfulness) y psicoterapia: Concepto, evaluación y aplicaciones Clínicas. *Revista de Psicoterapia*, 17, 77-120.

Caño Sánchez, M., Palazuelo Martínez, M., Marugán de Miguelsanz, M., Velasco, S. y Catalina Sancho, J. (2009). Optimismo y relaciones en el aula en alumnos con altas capacidades. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 617-626.

Castelló Tarrida, A. y Batlle Estapé, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumnado superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. Faísca. *Revista de altas capacidades*, 6, 26-66.

Consejería de Educación. (2011). *Plan de actuación para la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales en Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación.

Cross, J. R. y Cross, T. L. (2015). Clinical and mental health issues in counseling the gifted individual. *Journal of Counseling & Development*, 93(2), 163-172.

Ferrando Prieto, M. (2006). *Creatividad e Inteligencia Emocional. Un estudio empírico en alumnos con altas habilidades*. (Tesis doctoral), Universidad de Murcia, Murcia.

Gagné, F. (1991). Toward a differentiated model of giftedness and talent. En N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 65-80). Boston: Allyn & Bacon.

García-Rubio, C., Luna Jarillo, T., Castillo Gualda, R. y Rodríguez - Carvajal, R. (2016). Impacto de una intervención breve basada en mindfulness en niños: un estudio piloto. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87, 61-74.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*: New York.

Giménez Hernández, M. (2010). La medida de las fortalezas psicológicas en adolescentes (VIA-Youth): relación con clima familiar, psicopatología y bienestar psicológico. (Tesis doctoral), Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Giménez, M., Vázquez, C. y Hervás, G. (2010). El análisis de las fortalezas psicológicas en la adolescencia: Más allá de los modelos de vulnerabilidad. *Psychology, Society, & Education*, 2(2), 83-100.

Guignard, J. H., Jacquet, A. Y. y Lubart, T. I. (2012). Perfectionism and anxiety: a paradox in intellectual giftedness. *PLoS One*, 7(7), e41043. doi: 10.1371/journal.pone.0041043

Mestre Navas, J. M., Suárez Jurado, C. y Turanzas Romero, J. (2015). Programa integrado de Mindfulness Para Niños con Altas Capacidades Intelectuales. Universidad de Cádiz.

Peñas Fernández, M. (2008). Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

Pérez, L. y Domínguez, P. (2000). Adolescencia y superdotación. Características y necesidades en la comunidad de Madrid. Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa.

Peterson, C. y Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington, DC: Oxford University Press.

Piechowski, M. M. (1986). The concept of developmental potential. *Roeper Review*, 8(3), 190-197.

Ramos, N., Enriquez, H. y Recondo, O. (2012). *Inteligencia emocional plena. Mindfulness y la gestión eficaz de las emociones*. Barcelona: Editorial Kairós.

Ramos, N., Recondo, O., Enríquez, H., Díaz, N. R., Pérez, O. R. y Anchondo, H. E. (2012). *Practica la inteligencia emocional plena: Mindfulness para regular nuestras emociones*. Barcelona: Editorial Kairós.

Rayo Lombardo, J. (2011). Las habilidades cognitivas y su evaluación. Paper presented at the Jornadas sobre la Sobredotación Intelectual y el Talento, Granada.

Renzulli, J. S. (1984). The Three Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity.

Romagosa, M. (2013). Las necesidades emocionales en niños con Altas Capacidades. Málaga: Ediciones Aljibe.

Sastre-Riba, S. (2008). Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial (Síntesis). Revista de Neurología, 46(Supl 1), S11-S16.

Schoeberlein, D., Sheth, S. y Pareja, A. (2012). Mindfulness para enseñar y aprender: estrategias prácticas para maestros y educadores. Madrid: Neo Person.

Snel, E. (2013). Tranquilos y atentos como una rana: La meditación para niños... con sus padres. Barcelona: Editorial Kairós.

Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. En R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), Conceptions of giftedness (pp. 21-52). New York: Cambridge University Press.

Terrassier, J.-C. (2003). La existencia psicosocial particular de los superdotados. Ideación: La revista en español sobre superdotación, 18, 3.

Tourón, J. (2004). De la superdotación al talento: Evolución de un paradigma. En C. Jiménez (Ed.), Pedagogía Diferencial. Diversidad y Equidad (pp. 369-400). Madrid: Pearson Educación.

Turanzas, J., Mestre, J. M., Sosa, M., Zayas, A. y Núñez-Lozano, J. (2016). Beneficios del Mindfulness y la Inteligencia Emocional en una muestra de Sujetos con Altas Capacidades en edad escolar: el programa de Atención Plena para la Alta Capacidad (APAC). Paper presented at the III Congreso Internacional de Mindfulness, Zaragoza. Vázquez, C. (2006). La psicología positiva en perspectiva. Papeles del psicólogo, 27(1), 1-2.

ALTA CAPACIDADES INTELECTUALES JUJUY

Adriana Orellana y equipo

Marco legal

La creación del Área en la Provincia de Jujuy, se llevó a cabo en el año 1999 mediante la Resolución Ministerial N° 2.475 – 99.

En un principio dependía de la Coordinación de Regímenes Especiales y Educación No Formal para luego pasar a formar parte del Departamento de Educación Especial ya que está contemplada dentro de la Ley de Educación Nacional y Provincial.

Ley de Educación Provincial N° 5807

Art. 60: la educación especial es la modalidad destinada a garantizar el derecho a la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de las personas con discapacidades temporales o permanentes como también de las altas capacidades intelectuales.

Ley Nacional de Educación N° 26.206

ART 93: “las autoridades educativas jurisdiccionales organizarán o facilitarán el diseño de programas para la identificación, evaluación temprana, seguimiento y orientación de los alumnos/as con capacidades o talentos especiales y la flexibilización o ampliación del proceso de escolarización.

A raíz de un cambio ministerial el presente año, el servicio pasa a depender del Servicio de Acompañamiento Escolar dependiente de la Secretaria de Equidad Educativa.

Definición

Se entiende que son niños y jóvenes con altas capacidades, todos los individuos, que poseen una elevada habilidad o potencial en cualquier área de la actividad humana, altos niveles de motivación para el aprendizaje y de creatividad, así como también habilidad para el liderazgo significativamente superiores al promedio. Pudiendo lograr altas calificaciones o bajo rendimiento escolar y/o trastornos asociados.-Los términos más usados en nuestro país son superdotado, talentoso y alta capacidad

Objetivos de trabajo

Dentro de los objetivos de trabajo que establecimos para este año, se priorizan los siguientes:

- Articular y orientar acciones con todos los niveles del Sistema Educativo Provincial, tendientes a la detección, atención y orientación de estudiantes con altas capacidades intelectuales a fin de favorecer su trayectoria educativa integral.
- Implementar estrategias pedagógicas que ayuden a la detección temprana de los estudiantes con altas capacidades intelectuales, a fin de intervenir en tiempo oportuno específicamente en el nivel inicial.
- Articular con los equipos territoriales de cada institución educativa a fin de que puedan orientar y acompañar las trayectorias escolares de los alumnos ACI generando las mejores condiciones para la práctica de enseñanza del docente y el proceso de aprendizaje del alumno teniendo en cuenta sus necesidades e intereses.

Acciones desde el área

En lo referente a las acciones que se llevan a cabo desde el área podemos enumerar las siguientes:

- ❖ Entrevistas de orientación a padres y seguimiento de niños y adolescentes de forma mensual para orientar la trayectoria escolar.
- ❖ Mesas de diálogo e intercambio con los supervisores de los diferentes niveles.
- ❖ Evaluación Diagnóstica Integral (Psicológica y psicopedagógica)

❖ Orientación en Situ a los equipos docentes: mediante visitas institucionales con frecuencia bimestral, en donde se brindarán herramientas metodológicas a fin de realizar las intervenciones pedagógicas.

Finalidad de la detección

- Conocer su perfil (cognitivo, estilo de aprendizaje, intereses, características personales y emocionales).
- Responder lo más adecuada y tempranamente a sus necesidades.
- Desarrollar su potencial y sus competencias.
- Proporcionar el máximo acceso al aprendizaje y favorecer el desarrollo emocional.
- Identificar las barreras para el aprendizaje y la participación.
- Prevenir las dificultades asociadas a la alta capacidad intelectual.

Orientaciones educativas que favorecen y mejoran la respuesta al alumnado con altas capacidades

❖ **Adecuar la enseñanza al ritmo de aprendizaje: si aprenden más rápido, no frenar el aprendizaje**, no hacer que se aburran con aprendizajes repetitivos, permitirle que resuelvan sin operar, que dediquen más tiempo a la planificación que a la ejecución.

❖ Posibilitar la **utilización de capacidades cognitivas de alto nivel**: pensamiento abstracto, razonamiento simbólico, síntesis, pensamiento creativo, reflexión sobre lo hecho, etc. Proponer actividades que impliquen:

- *La definición de un contenido, de una situación...*
- *Identificar y relacionar contenidos.*
- *Explicación de los hechos.*
- *Comparar ideas, situaciones, resultados.*

- *Descubrir relaciones.*
- *Interpretar datos, resultados, hechos...*

❖ **Potenciar la exploración, la indagación** y permitirles profundizar en contenidos o temas de su interés.

❖ **Potenciar el juego imaginativo**, ya que es un poderoso instrumento para conocer el mundo y desarrollar habilidades sociales e intelectuales, así como medio de expresión de temores, tensiones, inquietudes, alegrías

❖ **Potenciar el desarrollo del pensamiento lógico matemático.** A menudo este alumnado tiene adquiridas algunas de las competencias requeridas para el ciclo o curso que le corresponde, como por ejemplo: puede conocer algunos algoritmos, es capaz de resolver problemas superiores a su nivel, o bien, ha desarrollado un nivel de cálculo mental superior. En esta situación, hay que posibilitar que profundice en el conocimiento más abstracto y complejo del área, pasando a la aplicación de las operaciones en situaciones reales o imaginarias, permitiendo que realice proyectos interdisciplinarios, etc. Así mismo, se pueden proponer actividades como:

- *Descubrir varias formas de resolver problemas matemáticos.*
- *Dar soluciones novedosas y variadas a un problema.*
- *Plantear dilemas de la vida real y posibles formas de resolución.*

❖ **Potenciar las prácticas artísticas** tanto individualmente como de forma colectiva como herramienta para estimular su creatividad, imaginación e inteligencia emocional.

❖ **Aplicar las nuevas tecnologías al proceso de aprendizaje.** • *Conocer y trabajar con programas informáticos y materiales en soporte digital.*

- *Iniciar el trabajo con las redes sociales para compartir a su nivel conocimientos, trabajos realizados*
- *Trabajar con aplicaciones que permitan implementar canales de comunicación e intercambio de ideas entre iguales desde blogs, wikis, etc.*
- *Enseñarles a utilizar la WEB de manera práctica, crítica y ética.*
- *Creación de webs para publicar cualquier tipo de documento multimedia.*

❖ **Alimentar la curiosidad del alumnado.** En general, muestran gran curiosidad por el conocimiento. Pues bien, la escuela debe potenciar la curiosidad natural del niño/a lo que significa:

- *Aceptar que no hay una sola respuesta a los problemas y a las preguntas.*
- *Trabajar con preguntas y actividades que promuevan la reflexión.*

❖ Reforzar y valorar expresamente **la creatividad y el pensamiento divergente.** Potenciar la fluidez, la elaboración, la originalidad y la flexibilidad.

❖ **Programar objetivos y actividades para el desarrollo emocional.**

- *Animarles a describir de forma oral o escrita sus sentimientos, reacciones, miedos...*
- *Ayudarles a conocerse a sí mismos, descubriendo sus cualidades y puntos débiles.*
- *Aceptar su sensibilidad sin minimizar sus inquietudes, miedos.*
- *Trabajar el miedo al fracaso y la resistencia a la frustración.*
- *Desarrollar habilidades personales, enseñarles a comunicarse con sus iguales con estrategias como:*
 - *Decir lo que sienten sin ofender.*
 - *Pedir ayuda.*
 - *Decir “no” de forma asertiva.*
 - *Defenderse ante las agresiones verbales y físicas de forma adecuada.*
- *Favorecer la **autoestima**. Elogiarlos de forma cuidadosa y evaluarlos de forma realista.*
- *Reconocer y **valorar su esfuerzo**.*
- *Trabajar la empatía: cómo se sienten los demás ante situaciones, ponerse en la piel del otro...*
 - *Desarrollar el **juicio crítico y ético**, enseñar a aceptar críticas y a darlas, distanciarse de los hechos, definir “pros y contras”, distinguir entre críticas constructivas y juicios de valor.*
 - *Potenciar la autocrítica.*

❖ **Programar objetivos y actividades para el desarrollo social**

- *Favorecer el desarrollo social impulsando el respeto a la diferencia, los vínculos de amistad, la capacidad para resolver dificultades interpersonales...*

- *Evitar el aislamiento y potenciar el sentimiento de pertenencia al grupo, impulsar las relaciones entre iguales a través de la colaboración y el trabajo en equipo.*
- *Posibilitar la participación, la interacción y la aceptación por el grupo.*
- *Utilizar el diálogo entre iguales como medio de aprendizaje compartido.*

❖ **Evitar que desarrollen un sentido de la perfección exagerado o disfuncional.**

Para ello hay que enseñarles a:

- *Establecer prioridades en el trabajo, subdividir en partes las tareas.*
- *Valorar el esfuerzo y el proceso del trabajo.*
- *Esperar buenos resultados y no trabajo perfecto.*

ARTICULAR PENSANDO EN LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

Romina Bordas

La consulta

Cuando llegan a una consulta, los padres de un niño ACI vienen con una inquietud, dudas, algo no funciona, qué le pasa a mi hijo...

Cuando alguien sabe o sospecha que su hijo tiene dificultades en algún aspecto de su vida, escolar, social, conductual, comienzan un camino que tiene que ver con acercarse a un diagnóstico. Si a uno le duele algo va al médico, o les duele una muela van al odontólogo, pero cuando no es tan evidente cuál es el profesional capacitado para trabajar con sospecha de Altas Capacidades Intelectuales. Así es que se puede recurrir a diferentes profesionales sin dar con un diagnóstico preciso hasta que consulta especialmente con uno especializado en ACI. En nuestro país son muy pocos los profesionales capacitados para este tipo de evaluación y los mismos son psicólogos o psicopedagogos/os que conozcan sobre esta temática.

Ahora bien, en nuestro país Argentina donde la temática de investigación de ACI no se encuentra desarrollada, muchos profesionales no cuentan con el conocimiento ni la formación necesaria para realizar un buen diagnóstico de ACI, y suelen decir que el niño o niña tiene TDAH, ADD, TEA entre otros. Otros derivan a diferentes profesionales para obtener diferentes miradas o tiene síntomas de... pero es frecuente que no den diagnóstico para no rotular al paciente. De este modo el diagnóstico sigue siendo sin horizonte o mal diagnosticado, mientras tanto el niño y la familia tienen como consecuencia una pérdida de tiempo enorme para la acción preventiva y el desarrollo de las capacidades.

Entonces es importante que los padres y docentes sepan acudir a profesionales formados. Generalmente aquellos con formación neuropsicológica o cognitiva se mantienen actualizados

sobre investigaciones internacionales y cuentan con recursos de evaluación que les permiten diagnosticar en forma más precisa y objetiva.

Los alumnos con altas capacidades, generalmente presentan problemas de atención de conducta debido a las frustraciones que su condición les genera, por eso muchas veces son llevados inicialmente a la consulta psicológica y/o neurológica. Sin embargo, tanto docentes, padres y profesionales de la salud deben estar atentos a descartar, en primer lugar, que los temas conductuales en su mayoría responden a un malestar del niño a un estado de no ser escuchado atendido en sus particularidades. Existen diferencias individuales marcadas en un niño con altas capacidades. Se diferencian en habilidad, intereses, aptitudes y necesidades individuales. Piensan diferente, se comportan diferentes, aprenden diferente y tienen un bagaje de conocimientos e información también diferentes. Sin embargo es importante evaluar, las áreas con dificultad y las que presentan habilidades. Un diagnóstico completo nos dará una visión global y el paciente será atendido tempranamente como un todo complejo.

Luego de realizar el proceso diagnóstico es importante el informe que el profesional emitirá. El proceso diagnóstico es un corte en el tiempo, en el que un profesional busca evaluar fortalezas y dificultades del paciente para saber a qué responder el motivo de consulta, saber sus habilidades, capacidades, potencialidades y/o dificultades específicas y luego, con una visión acabada de las diversas aéreas, poder informar y programar un plan de intervención u orientación que ayude a ese paciente en particular..

El informe de evaluación debe ser por escrito, donde el profesional vuelque en papel los resultados de su apreciación diagnóstica. Esto contribuirá a la claridad de la información brindada tanto a padres como a docentes.

¿Qué debe contener un informe diagnóstico?

- Motivo de consulta
- Datos significativos de la historia evolutiva.
- Pruebas administradas (test/pruebas estandarizadas).
- Descripción de fortalezas y dificultades de las distintas aéreas con apoyatura en los resultados de los test administrados.

- Cognitivo o intelectual

- Aprendizaje de lectura, escritura y matemática-habilidades que inciden en la conducta y aprendizajes
 - Atención y memoria
 - Grafomotricidad
 - Aspectos sociales y afectivos.
- Conclusión.
 - Diagnóstico.
 - Indicaciones de intervención.
 - Sugerencias para la familia, el niño y el colegio.

Un informe completo no es total garantía de que la intervención será exitosa, pero es un buen punto de partida para saber con certeza dónde se encuentra ese paciente al momento del diagnóstico en las distintas áreas.

El rol de los padres es informar a la institución de la consulta realizada y poner en contacto al profesional con la institución. Cuando los papás informan a la institución, brindan a los docentes información sobre ACI, con un documento informativo y una guía de orientación docente GODACI.

Debe fluir la comunicación entre miembros de la institución, profesionales y padres, para que todos hagan sus aportes cada uno desde su rol. Los padres deben estar presentes en las reuniones que se realicen en el colegio.

La tarea de los padres es llevar a su hijo al colegio, asistir a las reuniones, y tratamientos. De lo que sucede en el colegio desde el aprendizaje debe ocuparse la institución con el apoyo del profesional con conocimiento de los padres.

El colegio

El rol de la institución es informar y capacitar al plantel docente sobre la temática. También es importante para su posible detección en el aula de otros alumnos con características de ACI.

Tiene que ser decisión institucional acompañar a los alumnos en las adaptaciones metodológicas que necesita el alumno, no pueden depender de la mejor o peor voluntad de los docentes, es responsabilidad de los directivos comunicarle a todo el plantel docente cómo deben abordarse.

La institución debería comprender y transmitir que las acomodaciones metodológicas no son ventajas que se les da a ciertos alumnos, sino que es la manera de ubicarlos en igualdad de condiciones frente a los demás.

El docente cumple un rol fundamental en la vida de los alumnos, porque es quien está en el día a día, quien le propone situaciones de aprendizaje donde constantemente se pone en juego sus habilidades y sus dificultades, quien puede generar que la situación de enseñanza –aprendizaje le genere más o menos pasión, más o menos placeres, más o menos impacto en su autoestima.

Tiene la responsabilidad de estar al tanto de cuáles son los recursos que posibilitan a su alumno un mejor aprendizaje. Conocer sobre ACI le dará herramientas para implementar dentro del aula, más allá de si el profesional las indica o no. no deben esperar tener un diagnóstico es decir, para empezar a actuar, sino que ante la realidad de que su alumno presenta, debe intentar otras estrategias distintas a las ya implementadas. Esto mismo debe implementarse en el armado de evaluaciones.

Que un alumno no aprenda o no pueda demostrar lo que sabe es el resultado de una de una ecuación que implica a la díada docente-alumno. Un alumno puede no saber o no aprender no solo porque no estudio, sino también porque le faltó una situación significativa para lograr ese aprendizaje o la propuesta de enseñanza no es acorde para ese alumno, de manera tal que no pudo demostrar lo aprendido.

Si el docente apunta a la formación de pensadores y aprendices autónomos, diseñará sus clases de manera tal de llegar a cada uno. La educación de hoy en día debería poder generar gusto por la materia y dar herramientas para pensarla. Los múltiples recursos que plantea la tecnología asisten a la enseñanza multisensorial. Un docente debe plantear distintos niveles de logros en la misma clase, para que se ajuste el desafío a los alumnos con diferentes capacidades o habilidades.

Otro rol importante para el docente es el de mantener contacto con el EOE, u otro profesional a cargo del niño. Los aportes que puede realizar sobre lo que sucede diariamente en el ámbito escolar son muy valiosas. Con esta interacción surgirán nuevas ideas de intervención, se verá la necesidad de ajustes en algunas adaptaciones, y lo que es más importante, se podrá saber cómo funciona el alumno en grupo, cómo impacta su problemática o no en los vínculos sociales para procurar que tenga una buena calidad de vida escolar.

En relación al docente

La actitud del docente es fundamental en la educación del alumno con alta capacidad. Requiere de una actitud distinta, otras técnicas de enseñanza y una personalidad flexible. Conocer al alumno, sus intereses y preocupaciones, características de personalidad, las experiencias educativas vividas y su adaptación a ellas , ayudará a tener un vínculo adecuado, puesto que el docente entenderá mejor cómo se siente, le le puede estar pasando, o su forma de estar y entender el mundo. El docente es una persona importante en la vida de este niño o niña con altas capacidades, no solo en cuanto a sus resultados académicos sino también en relación a su desarrollo socio-emocional

Qué adaptar

Adaptación: se refiere a la modificación en la metodología de enseñanza, de evaluación y de soporte de acceso a la información, sin alterar la currícula del año que se cursa.

- Adaptación de la currícula.
- Agrupación flexible.
- Adecuación individual.
- Ampliación y profundización de contenidos para el alumno con AACC.

Se puede profundizar estos temas en GODACI (Guía de Orientación Docente), en el capítulo “caja de herramientas”.

Realizar un proyecto pedagógico individual o proyecto de enriquecimiento.

Enriquecimiento: el enriquecimiento es una estrategia educativa que consiste fundamentalmente en realizar ajustes curriculares individualizados. Presupone la realización de programas ajustados a las necesidades propias de cada alumno, permitiendo el trabajo con los compañeros de clase. Es una medida integradora que al mismo tiempo que permite una enseñanza “personalizada”, es capaz de atender, además, las necesidades educativas del alumno sin separarlo de su grupo de edad y sin sobrecargar su horario lectivo. No consiste en darle “más de lo mismo” o esperar que presente una mala conducta para darle más actividad, lo cual supondría un castigo, sino en adecuar los contenidos, complejizando la realización o permitiendo llegar a los resultados de formas poco usuales. Esto tampoco genera que el docente invierta tiempo extra, sino que puede agregar preguntas a los problemas planteados o darle ejercicios del mismo año a los cuales el resto del grupo todavía no ha llegado a resolver. Incluya las actividades enriquecidas en la carpeta o cuaderno diario del niño.

Lo que verdaderamente necesitan los niños de Altas Capacidades es ser atendidos durante el horario escolar. No necesitan pasar cinco horas en el colegio sin que nadie haga nada por adaptar su enseñanza a sus necesidades y que luego en su tiempo libre tengan que suplir todo con actividades de extraescolar.

Decir lo que habría que hacer es distinto en cada caso, detectar las fortalezas y debilidades de cada niño y tratar de descubrir qué intereses o entusiasmarlo con algo que aún no conoce o en principio no le interesa, descubrir qué intereses comunes tiene el grupo y en función de todo planificar el Proyecto enriquecedor.

¿Qué puedo hacer en el día a día?

- Si eres capaz de motivar al alumno situando su aprendizaje dentro de su capacidad es estará más motivado y no te dará trabajo. (alumno ya detectado o evaluado ACI).
- Debes tener presente que el alumno quiere ser uno más dentro del grupo con sus virtudes y falencias.
- Trabajar en equipos, está bien, pero hay que aceptar que no quiera hacerlo si sus compañeros no siguen su nivel de razonamiento o aprendizaje. Habrá que trabajar y realizar en el aula el trabajo colaborativo.

- Es importante no impedirle de forma habitual que conteste. Dele las mismas oportunidades que a los demás.
- No haga comentarios sobre su capacidad cuando no de muestras acordes con ellas. La actitud que demuestres como docente influirá en las relaciones en el grupo.
- De importancia cuando se produzcan roces o peleas entre alumnos de respeto y valores, de entender que todos somos distintos y cada uno tiene cosas buenas.
- Posee una original imaginación, rica en detalles, tienen ingeniosas ocurrencias. Aprovechelas para enriquecer tu propuesta pedagógica.
- Escucha atentamente a tu alumno en su creatividad de resolver situaciones por caminos inusuales e ingeniosos.
- Observaras que siempre está activo, su cerebro no descansa, esto se debe a su gran actividad mental.
- Pierden el interés fácilmente si la actividad nos les demanda un desafío o reto, se aburren y muestran apatía ante actividades repetitivas o muy simples.
- Preguntan, a veces, en exceso, continuamente, siendo inusuales sus cuestiones para niños de su misma edad cronológica. Es por su gran curiosidad. Observan, exploran preguntan.
- Suelen ser exigentes consigo mismo y su entorno.

Podría seguir enumerando infinidad de características asombrosos, intrigantes, descubridores, soñadores, entusiastas... pero también cada niño con altas capacidades posee algunas y otras no. Lo importante es observar atentamente a tu alumno y conocerlo, para poder lograr un vínculo positivo y guiarlo en esta hermosa tarea docente.

Es fundamental disponer de una buena base de información sobre las características, perfiles y posibles problemáticas que estos niños pueden presentar. Si el docente conoce las características de estos niños sabrá distinguirlos entre sus alumnos. Detectarlo tempranamente es fundamental para que el niño se sienta comprendido.

Educación inclusiva

“La educación inclusiva es un derecho de todas las personas que se que se despliegan en la actualidad como un horizonte pedagógico que no queda reducida ni limitada únicamente a la

educación de los estudiantes con discapacidad, sino que da cuenta del reconocimiento de las particularidades y necesidades de cada uno y de todos los alumnos.” Anexo 1 Documento de educación inclusiva. Resolución 1664/17.

Para que todos y cada uno de los alumnos transiten una mejor trayectoria escolar debemos realizar un Proyecto Pedagógico Individual o Proyecto Enriquecedor. Donde se establezcan los acuerdos pedagógicos. El mismo consta de objetivos generales y específicos que den respuesta a las barreras, obstáculos, habilidades, capacidades, potencialidades que pueden presentarse en el contexto escolar, promoviendo el desarrollo integral de los alumnos y su inclusión social y educativa.

**PROYECTO PEDAGÓGICO INDIVIDUAL /PROYECTO ENRIQUECEDOR
AÑO: 20..**

NOMBRE Y APELLIDO DEL ALUMNO:

FECHA DE NACIMIENTO:

DNI:

TRAYECTORIA:

20

20

ESCUELA DE NIVEL JARDÍN/ EP/ES N° (nombre de la escuela y localidad)

AÑO QUE CURSA: **TURNO:**

DOCENTE DE NIVEL

DOCENTE DE ÁREAS ESPECIALES.....

EQUIPO DE ORIENTACIÓN ESCOLAR: (como referentes)

O.S:

O.E:

O.A:.....

FO:

PROFESIONAL EXTERNO: (psicopedagoga, psicólogo fonoaudiología, etc.)

.....

ARTICULACIÓN CON OTRAS INSTITUCIONES: (clubes, etc.)

.....

BARRERAS FÍSICAS, ACADÉMICAS, INSTITUCIONALES:

.....

RECURSOS TECNOLÓGICOS, MATERIALES Y APOYOS ESPECIALES:

.....

PARTICIPACIÓN FAMILIAR:

.....

PROPUESTA CURRICULAR

ÁREAS	CONTENIDOS	APOYOS/ CONFIGURACIONES
PRÁCTICAS DEL LENGUAJE		*Ampliación o profundización EJ: PROPORCIONAR COPIA IMPRESA, USO DE TIC
MATEMÁTICA		EJ: PROVISIÓN DE MATERIAL CONCRETO,
CIENCIAS SOCIALES		
CIENCIAS NATURALES		

*organización de los propósitos, contenidos (secuencias, temporalización e instrucción de complementariedad).

CONTENIDOS NO INCLUIDOS EN EL DISEÑO CURRICULAR: (autonomía, autodeterminación, habilidades sociales, actividades de la vida diaria)

CONFIGURACIONES DE APOYO: (a modo de ejemplos)

Ubicación en el aula, provisión de material concreto (tapitas, figuras, etc.), suplantar tareas que exigen copiado, proporcionando copia impresa de lo que debe hacer, utilización de medios audiovisuales para las materias de ciencias sociales y naturales, ofrecer múltiples modalidades de información (auditiva,

visual, audiovisual, táctil), habilitar varios métodos de respuestas, fomentar el uso de distintas herramientas, habilitar el trabajo en grupo o en parejas, utilización de las tic.

ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO:

Estilo de aprendizaje, dinámica de grupo, modos de participación de los alumnos, recursos destinados, modalidad de trabajo áulico.

PARTICIPACIÓN DEL PROFESIONAL EXTERNO EN LA ESCUELA DEL ALUMNO:

- intervenir directamente a través del PPI/ PE desde un accionar colaborativo con los actores institucionales del nivel en caso de ser necesario
- garantizar la concreción de experiencias inclusivas en tanto construcción de espacios e instancias de aprendizaje.

ORIENTACIONES AL DOCENTE DE GRUPO:

- explicar las consignas de trabajo y actividades específicas para cada alumno, (algunos copiarán, otros realizarán un gráfico, otros sacarán información de...)
- administrar las actividades
- trabajar con material concreto y/ apoyatura gráfica/ auditiva, etc.
- propiciar en todo momento espacios de intercambio y socialización
- en situaciones de evaluación: presentarle las actividades... con los diferentes grados de complejidad

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

La evaluación deberá corresponder a los objetivos planteados en la PPI/PE.

Se evaluarán las posibilidades del alumno, necesidades de apoyo y competencias curriculares con referencia a los aprendizajes propuestos y la modalidad propia del alumno.

Se considera a la evaluación como un proceso diario, permanente y progresivo, con el objetivo de detectar y abordar nuevos conocimientos, hábitos y destrezas.

Se actualizará y se ajustará de ser necesario el proyecto en cada uno de los tres períodos de calificación, primer informe de calificación (firma de boletín), segundo y tercero.

Firma y sello (docentes, profesores, directivos)

Firma de los padres

BIBLIOGRAFÍA

Resolución C.F.E N° 311/16.

Resolución 1664/17, provincia de Buenos Aires.

Documento informativo ACI segunda edición 2017.

GODACI (guía de orientación docente).

DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL (IE) EN NIÑOS Y NIÑAS CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES (ACI)

Dra. Paula Irueste

Lic. Pamela Mazza

Lic. Ailén Saco

Estudiante Martina Gianola

Fundamentación

La apertura del Servicio de Neuropsicología, Área Infantil, en la Facultad de Psicología, UNC ha permitido que un gran número de familias consulten por la detección temprana tanto de problemas de comportamiento y aprendizaje como de Altas Capacidades Intelectuales (ACI) observadas en sus hijos/as.

Las niñas y niños dotados y talentosos son aquellos identificados por personas profesionales calificadas quienes, por virtud de habilidades destacadas, son capaces de un alto rendimiento. Requieren de programas educativos diferenciados y servicios más allá de aquellos provistos normalmente por el programa regular de educación. Suelen mostrar realizaciones, logros y/o habilidades potenciales en cualquiera de las siguientes áreas: habilidad intelectual general, aptitudes académicas específicas, pensamiento creativo y productivo, habilidad para el liderazgo, artes visuales y entrenamiento. (Marland, 1972 en Irueste 2012)

Cuando se habla de Altas Habilidades, se apunta a sujetos excepcionales que presentan recursos intelectuales superiores a la media y una especial destreza en la ejecución de una tarea, independientemente de las variables que se consideren (inteligencia, creatividad,

motivación, etc.) y del área de dominio en la que se expresen. (Prieto Sánchez, 2011 en Irueste, 2012)

Se considera importante recalcar que la diferencia a nivel intelectual que presentan estos niños no se da sólo desde una dimensión cuantitativa, alto rendimiento y mayor rapidez; sino también su forma de aprendizaje suele ser cualitativamente diferente.

Muchas han sido las características y habilidades encontradas por los diferentes estudiosos del tema, como por ejemplo Renzulli (1978) que destaca: logros excepcionales en alguna materia, alta concentración y perseverancia (si el tema o actividad es de su interés), prefieren trabajar de forma independiente, son originales y creativos, entre otras. Sin embargo, y a los fines del presente proyecto, se consideran relevantes los aportes de Terrasier (1979). El autor se refiere al término “disincronía”; desequilibrios en los ritmos de desarrollo intelectual, afectivo y motor de los niños con altas capacidades. En cuanto a la disincronía afectivo-intelectual, hace referencia a un buen nivel de razonamiento, que encubre cierta madurez intelectual. Lo cual puede llevar, muchas veces a ciertas dificultades socio-emocionales. (Irueste, 2012)

En consonancia con lo anterior, y dentro del Servicio de Neuropsicología, Área Infantil, Irueste, Saco y Nicolás (2018) analizaron las dificultades socio-emocionales presentes en niños y niñas y reportadas por padres y madres cuyas ACI en sus hijos/as fueron identificadas durante el período 2016-2017 en dicho Servicio, encontrando: Retraimiento (35%), Imposición de opiniones (12%) y Conductas disruptivas (17%) presentando problemas de conducta al momento de respetar normas y reglas, como categorías principales. Numerosos son los aportes de teóricos e investigadores que profundizan acerca de las dificultades socio-emocionales. El constructo “Inteligencia Emocional (IE)” se presentó formalmente definido en 1990 con dos trabajos publicados, el primero por Mayer, DiPaolo y Salovey (1990) y el segundo por Salovey y Mayer (1990). Fue en este último donde los autores introdujeron y desarrollaron teóricamente el concepto de IE, definiéndolo inicialmente: “Como un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas y usar información (afectiva) para guiar el pensamiento y las acciones de uno” (Salovey & Mayer, 1990, p.189). De allí, la relevancia que adopta este constructo y la absoluta necesidad de indagar acerca del desarrollo de la misma y el favorecimiento de estrategias que permitan a los niños y niñas con ACI un repertorio de respuestas que

promuevan relaciones e interacciones más ajustadas y saludables con sus entornos significativos tales como son la escuela y la familia.

Dada la importancia que acarrea el desarrollo de la Inteligencia Emocional, y específicamente en esta población de niños con características de cierta disincronía afectivo-emocional; se desarrolló este proyecto que propone la confección y evaluación de talleres que permitan y fomenten las diferentes variables que engloba la IE. Se trabaja con técnicas y elementos que permitan un rol activo y vivencial de los niños/as participantes. El fin último es que puedan producirse aprendizajes significativos y funcionales, que además puedan generalizarse a otros contextos, como la escuela y la familia.

La categorización conceptual más admitida de Inteligencia Emocional distingue dos modelos, por un lado, modelos mixtos (Bar-On y Goleman) y por otro lado modelos basados en las habilidades (Salovey y Mayer).

Los primeros plantean una visión amplia de la IE, entendida como un compendio de rasgos estables de la personalidad, competencias socio-emocionales y aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas. Los modelos basados en habilidades, en cambio, son considerados una visión más restringida, que conciben a la IE como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación en nuestro pensamiento. Es decir, desde una visión funcionalista, entienden que las emociones son habilidades que permiten la adaptación a un ambiente en continuo cambio. (Fernández Berrocal y Extrema Pacheco, 2005).

Si bien son modelos que apuntan a diferentes aspectos de la IE, no son opuestos, sino que se podrían considerar complementarios. Por lo cual, se tomaron aportes de ambos al momento de la confección de los talleres, cuya eficacia y utilidad será evaluado mediante el inventario de IE propuesto por Bar-On, complementado a su vez con entrevista en profundidad a los padres que asisten al acompañamiento por parte del SNPI y la observación de los talleres en sí mismos.

Los talleres se desarrollan en el marco del Servicio de Neuropsicología, Área infantil, constan de cuatro encuentros con duración, aproximadamente, de dos horas, con frecuencia mensual en los cuales se trabajan diferentes aspectos y variables de la inteligencia emocional considerados por los anteriores modelos. Se utilizan técnicas lúdicas como así también técnicas

de mindfulness adecuadas a la edad de los niños y niñas participantes que les permitan aprender o incrementar las diferentes habilidades emocionales y sociales. Los/as participantes deben contar con la autorización de las respectivas familias. Para ello, se consigna un consentimiento informado para tal fin.

Objetivos y planificación

Objetivo general

Desarrollar y potenciar diferentes aspectos y variables de la inteligencia emocional en niños y niñas, de 6 a 8 años y 11 meses, con Altas Capacidades Intelectuales que asisten al Servicio de Neuropsicología, Área Infantil.

Objetivos específicos para cada encuentro

Primer encuentro

Reconocimiento de las emociones.

- Identificar emociones básicas.
- Fomentar el registro emocional en uno/a mismo/a y en los demás, atendiendo además a las situaciones en las que las mismas pudieran surgir.
- Vivenciar cómo se siente una emoción, en qué lugar del cuerpo, cómo se nombra y qué hacer con ello.

Planificación: se dan a conocer las personas integrantes del equipo, las normas del espacio junto con el espacio de la calma y algunos de los objetivos propuestos. Cada niño y niña se presenta siguiendo la consigna.

Posteriormente se llevan a cabo actividades en relación al reconocimiento de emociones con diversos disparadores, a través de herramientas audiovisuales. En consonancia con la actividad, se habilitan espacios de reflexión a partir de preguntas.

Finalmente se dispone el espacio para dar a conocer distintos materiales artísticos y realizar un muñeco con alguna emoción (alegría, enojo, tristeza, entre otros) situando concretamente lo trabajado en el encuentro.

Segundo encuentro

- *Inteligencia intrapersonal*

- Promover el desarrollo de la regulación emocional reflexiva a través de diversas técnicas.

- Trabajar las emociones como facilitadoras de otros procesos como el pensamiento, la automotivación y la creatividad.

Planificación: en un primer momento se trabaja en relación a la interacción grupal de manera que se presenten nuevamente, pero ahora cada niño o niña presenta a otro compañero, lo que lleva a promover una dinámica grupal diferente.

Luego se aborda el vínculo entre los sentidos y las emociones asociadas a la experiencia que tenemos a través de cada uno de ellos. Asimismo, se realizan actividades en pequeños grupos para observar en silencio la experiencia de cada uno de los integrantes mientras aparece algún disparador.

Finalmente se utiliza la técnica del mindfulness para realizar una práctica y cerrar el encuentro.

Tercer encuentro:

- *Inteligencia interpersonal*

- Fomentar habilidades de percepción y entendimiento de las emociones de los demás.

- Reconocer la expresión y comunicación asertiva de las emociones

Planificación: en consonancia con los encuentros anteriores se realiza en el inicio una actividad de interacción grupal a modo de caldeamiento. Posteriormente, se realizan diversas actividades donde se ponen en juego las emociones trabajadas en cada participante, observando así las diversas modalidades de respuesta ante una misma circunstancia: De qué forma la comunica, qué siente y hace.

Al finalizar se realiza una actividad grupal donde se ponen en práctica diversas habilidades como la comunicación, cooperación y creatividad.

Cuarto encuentro:

- *Cierre.*

- Integrar los conocimientos y prácticas vivenciado en los encuentros.

La planificación de este encuentro está vinculada al proceso realizado en cada uno de los encuentros y a los emergentes grupales que hayan acontecido. Asimismo, se tiene en cuenta para su realización la posibilidad de contar con la presencia de padre, madre o adulto responsables de crianza como acompañantes de este aprendizaje.

1. Actividades

En cada encuentro se dispone de los siguientes elementos como recursos paralelos a la planificación de los mismos:

- **Sombrero rojo:** Utilizado para hacer silencio, cada vez que me pongo el sombrero tenemos que quedarnos en silencio.
- **El espacio de la calma:** Espacio físico alejado de las actividades. Se compone por una caja con diversos materiales e instrumentos que aportan al niño/a la posibilidad de encontrar su momento de pausa: plastilina, palo de lluvia, pelotita de goma, libro con texturas, burbujeros, frasco de la calma, entre otros.
- **Frasco de la calma:** Estará al alcance de cada niño/a cada vez que sienta que lo necesita, como así también al servicio de las coordinadoras a modo de ejemplificar diversas situaciones que irán emergiendo.

★ **1) Encuentro: EMOCIONES**

● **“Nos conocemos”**

-Objetivos: Promover la interacción de forma grupal.

Actividad:

- Colocar a los niños/as sentados en un círculo.

- Presentación de las personas integrantes del equipo

- A continuación, cada niño/a tendrá que ir diciendo nombre, edad y algo que les guste hacer/ algo que no le guste hacer; se sigue un orden (el de las agujas del reloj). La persona que esté hablando tendrá un globo en la mano y los demás deberán escuchar con atención. Cuando termine, deberá pasarle el globo a su compañero y así de forma sucesiva.

Materiales: Globos.

Tiempo: 5 minutos.

● **Descubrir las emociones: se divide en dos partes:**

A- Mostrar cortometraje/imágenes para que puedan reconocer las emociones. Y luego preguntar sobre el mismo. Ejemplo: ¿Dónde están? ¿Qué pasó? ¿Saben qué emociones sintieron los personajes? ¿Qué expresa la cara? ¿Cómo se observa el cuerpo? ¿Por qué estará sintiendo lo que siente? ¿Qué estará pensando?

B- Se invita a los niños/as a que representen con sus caras las diversas emociones. A continuación se propone como disparador algunas canciones, donde al escucharla tendrán que adoptar con su cuerpo la emoción que van sintiendo. Al finalizar se brindan unos minutos de silencio y pausa para que registren las sensaciones acontecidas en su cuerpo.

- Dígalo con mímica: se hace una ronda de sillas. En ese momento se saca una ficha/carta que tendrá una emoción que el niño/a debe representar mediante mímica para que los demás adivinen, el que adivina pasa a representar la siguiente carta/imagen/ficha



- Muñeco de la emoción. Crear el muñeco de la emoción del enojo, de la alegría, tristeza.

★ 2° encuentro: Inteligencia Intrapersonal

- “Juego de Hazme reír” a modo introductorio,

Objetivo: – Promover y contribuir a la interacción grupal de manera entretenida.

Desarrollo:

- Realizar esta dinámica en el horario inicial de la reunión para generar un espacio de confianza y diversión.
- Se divide al grupo grande en dos equipos, se pueden utilizar técnicas de agrupamientos. (ejemplo repartir caramelos de dos colores, repartir dos tipos de cartas y que se agrupen) Luego se les solicita que formen dos filas, una por cada equipo, enfrentadas.

- Cada fila debe elegir el lado de una moneda (cara o cruz), el facilitador/a lanzará al piso la moneda y en función de la cara que quede hacia arriba dicha fila deberá hacer reír a la otra. Los integrantes de la otra fila deben intentar no reírse.

Durante 30 segundos deberán mantenerse serio y evitar reírse, cada persona que se ría deberá abandonar la fila. Al finalizar los 30 segundos se vuelve a lanzar la moneda al aire y se repite el juego hasta que hay uno o varios ganadores en cada equipo.

- **“Aprender a presentarnos y presentar/conocer a nuestros compañeros”**

-Se sientan a todos/as los/as niños/as en círculo y se les pide que se presenten nuevamente y que presenten de uno en uno al compañero/a que tienen a su derecha, utilizando esta fórmula: “Yo soy... y éste o ésta (tocando al compañero que está a su lado) se llama...”

Cuando se haya completado una vuelta, se realizará otra en la que cada alumno dirá alguna cualidad/característica (Hacer una lista para que puedan guiarse y que esté colgada en el pizarrón) del compañero que tiene al lado y que ha presentado previamente.

Dar a conocer y mostrar los diferentes lugares con respecto a los sentidos.

- Cada caja tendrá diferentes cosas: por ejemplo:
 - Piedras, algo áspero, (tacto);
 - Imágenes con diferentes expresiones (vista)
 - Cosas con diversos olores (Olfato)
 - Música (auditivo)
 - Galletas, cereales. (Gusto)
- Girar la flecha para comenzar y seguir el recorrido.



- Esto permite conectar con uno mismo, pensar, imaginar, reflexionar y evaluar sobre qué nos gusta y que no nos gusta; a qué nos recuerda o nos hace recordar lo que tocamos, escuchamos, sentimos, etc.

- Una vez que todos/as están ubicados frente a una caja, comenzar y cada 5 minutos cambiar a otra caja.

- Mientras cada niño/a está manipulando el contenido de cada caja, preguntar: ¿a qué les recuerda?, ¿cómo se sienten, les gusta?, ¿no les gusta? Si no les gusta pueden dejarlo y esperar a que sus compañeros terminen. Los/as niños/as tendrán que pensar e imaginar sin decirlo para luego socializarlo.

- Una vez finalizado el juego: preguntar ¿cuál les gustó más y cuál no?, ¿les hizo recordar a algo?

- **Las siguientes frases pueden ayudar a desarrollar y permitir reflexionar sobre la autoconciencia emocional:**

(Ver si se hace de forma oral o se entrega una hoja para cada niño/a)

- Soy una persona feliz cuando.....

- Tengo miedo cuando.....

- Lo que más me enfada es.....

- Estoy triste cuando.....

- Me siento querido(a) cuando.....

- Odio cuando.....

- Me animo cuando.....
- Me siento querido(a) por.....
- Me produce ansiedad.....
- Lo que más me cuesta controlar es.....
- Cuando tengo mucha rabia me provoca.....
- Cuando tengo miedo siento.....
- Me siento culpable de.....
- Una de las cosas que más me indigna es.....
- Me admiro por.....
- Siento amor por.....
- Siento temor de.....
- Cuando estoy estresado (a).....

- Nuevamente mostrar el **rincón de la calma** y explicar para qué sirve, en qué situaciones lo podremos usar, ejemplificar.
- **El volcán en erupción.**

Presentación de qué pasa en los estallidos de ira ejemplificando a través de un volcán. Ante una situación determinada, la lava comienza a calentarse (cambios fisiológicos, pensamientos automáticos, cadena de pensamientos) hasta que el volcán estalla en erupción (enjos, ira, gritos, golpes). Luego la lava circula fuera del volcán y se transforma en ceniza (allí aparece la culpa y arrepentimiento).

Una vez que la lava estalla erupción no podemos hacer que “vuelva para adentro” pero sí podemos hacer algo cuando comienza a calentarse. ¿Qué cambios fisiológicos reconoce cada uno ante situaciones de estrés? ¿Qué pensamientos automáticos pueden aparecer en ese momento?

¿Qué podemos hacer para no “estallar” ni “perder la cabeza”?

- Relajación. Concentración en respirar.
- Mindfulness.
- Tiempo fuera de la situación.
- Utilizar músculos grandes (caminar, hacer molinos con los brazos).
- Involucrar al lóbulo frontal (contar, hacer cálculos mentales).

★ **3° encuentro: Inteligencia Interpersonal**

● **Juego de las emociones:**



Imagen II

-En cada color irá escrita una emoción.

-El niño/a deberá elegir de un frasco un palito de madera, éste tendrá una situación, ejemplo:

**El día está oscuro y lluvioso*

**Quiero estar solo y no tengo ganas de leer ni ver la televisión.*

**Mi equipo gana la final del campeonato.*

**Tenía que dibujar y pintar y me quedó muy bien.*

**Una persona que no conocía el mar, lo ve por primera vez.*

**Una chica está estudiando*

**Escuchar música.*

**Te dan la nota de un examen difícil y estás reprobado.*

**Comer un Helado.*

**Veo a mi mejor amigo.*

**Tengo un examen mañana y todavía me queda por estudiar la mitad de la materia.*

**Te invitan a un cumpleaños.*

**Merendar con mis compañeros en casa.*

- Luego tendrá que girar la **imagen II**, le tocara un color y una emoción.

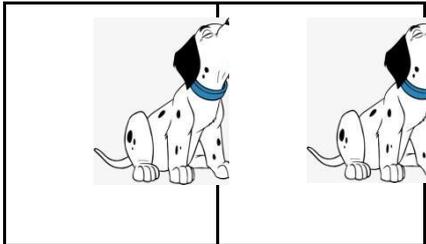
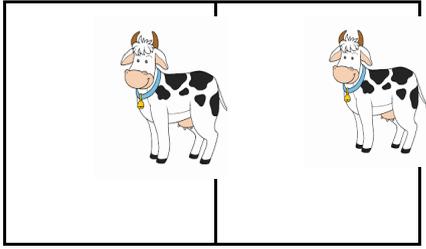
- Deberá representar la situación dependiendo de la emoción que le haya tocado. Por ejemplo le tocó color naranja (felicidad) deberá representar con palabras, o representar la situación "Quiero comer un helado, ¡me encanta!" (gestos de felicidad, alegría etc.)

- Arteterapia:

- Agrupar a los/as niños/as de a dos.

- Se le entrega una carta de un animal y debe representarlo (sonido, forma de caminar, etc.)

- Deben buscar y encontrar a su compañero. Ejemplo:



- Una vez conformado los grupos de a dos, (en el caso de que sean impar pueden hacer un grupo de a tres) poner un papel transparente y su compañero se ubica detrás.

- Se les propone dibujar la cara según la expresión del compañero.

● **Pintar grupalmente.**

- Imprimir un dibujo/mandala grande y que tengan que pintarla grupalmente con témperas/acuarelas, etc.

- Los grupos dependen de la cantidad de asistentes.

- Deben ponerse de acuerdo quien se encarga de pintar con cada color o que parte pintara casa uno.

- Luego tendrán que ponerle un nombre para socializar con sus pares.



2. Evaluación de la intervención

Para evaluar los efectos de la intervención se realiza una breve encuesta al padre, madre o tutor de los/as niños/as participantes con el fin de conocer la utilidad del dispositivo y el logro de los objetivos.

A su vez se realiza una evaluación interna con el equipo de trabajo para conocer las fortalezas y debilidades de la intervención para realizar los ajustes necesarios en un próximo desarrollo de los encuentros.

Consideramos de gran importancia el desarrollo de este dispositivo, de aplicabilidad directa en la comunidad, para favorecer la promoción de comportamientos saludables y funcionales a través del trabajo de registro y desarrollo de la inteligencia emocional en los primeros años de la infancia.

BIBLIOGRAFÍA

Fernández Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2005): *“La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey.”* Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Vol. 19- Nº 3, pp. 63-93. España.

Irueste, P. G. (2012): *“Capacidades Intelectuales Diferenciales en niños designados por sus docentes como dispersos e hiperactivos”*. Tesis de doctorado. FCM, UNC. Córdoba, Argentina. Disponible en: http://lildbi.fcm.unc.edu.ar/lildbi/tesis/Irueste_paula_gabriela.pdf

Irueste, P., Nicolas, F. y Saco, A. (2018): *“Dificultades socioemocionales reportadas por los padres y madres de niños y niñas dotados y talentosos, consultantes del Servicio de Neuropsicología, Área Infantil, en Córdoba, Argentina”*. Educación de superdotados y talentosos. Juruá Editora: Curitiba.

Renzulli, J., S.; (1978): *“What Makes Giftedness? Reexamining a Definition.”* Phi Delta Kappan. Vol. 60- Nº 3, pp. 180-84,261.

Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990): *“Emotional Intelligence.”* Imagination, cognition and personality. Vol. 9, pp. 185-211.

Terrassier, J. C. (1979): *“Gifted children and psychopathology. The syndrome of dyssynchrony.”* En J. J. Gallagher (Ed.), Gifted children. Reaching their potential. Pp. 434-440. Jerusalem: Kollek and Son.

CREAIDEA Y SU LUDOTECA

Desde que empezamos Creaidea - allá por el 2002 – tuvimos muy claro que a partir de la difusión de la temática se iba a generar la demanda un espacio, que se convirtió en la ludoteca.

Consiste en un encuentro semanal que dispone de dos espacios claramente definidos: uno para los niños que son los protagonistas de nuestra institución, y otro para familias.

El espacio para los niños es un encuentro de pares, ese es el objetivo principal. Los juegos, el arte y las actividades científicas son la excusa para aunar intereses.

Nunca perdemos el foco: que los niños puedan interactuar sin disimular sus intereses, su manera de pensar o de expresarse que suele ser su mayor demanda al sentirse tan a gusto.

Nos enfocamos en que puedan de esta manera elevar su autoestima, ya que creemos que con una autoestima alta no tendrán límites para desarrollar su creatividad y encarar proyectos a largo plazo. No hay nada más alentador que sentirse a gusto con uno mismo.

En cuanto al espacio para las familias, cumple la función también de ser un espacio de pares. En este lugar los padres se sienten totalmente libres de expresar lo que les pasa y sienten.

Muchos creen que los padres de nuestros niños se pasan el día hablando de los logros de sus pequeños, cosa que está totalmente alejada de la realidad.

Una familia con un niño con esta condición se encuentra habitualmente abrumada por el desafío y llegan a nuestra institución con un diagnóstico acompañado de angustia y desconcierto.

En general, los padres luego de la introducción, comienzan a comandar una transformación de la familia la cual a medida que pasan las semanas se va convirtiendo en un conjunto de decisiones que suelen ser acertadas en la mayoría de los casos y cuando no lo son, o dudan en modificarla ya que todo es compartido con otras familias que acompañan en el proceso.

La buena noticia es que luego de hacer los cambios necesarios, la familia se torna más fuerte y tiene el camino a seguir más claro, eso se traduce en que no tienen ya la necesidad de concurrir semanalmente.

Los lazos están creados y ellos sienten que aún sin concurrir, nunca más van a sentirse solos.

Sienten que entendieron lo más importante y que en adelante todo irá mejor, aún con

inconvenientes - ¿qué familia no los tiene siempre? - pero con la claridad de saber que las herramientas disponibles y que en situaciones difíciles la red de contención de los nuevos amigos está a mano.

Este proceso les lleva a las familias generalmente un año o dos, luego pueden no tener la imperiosa necesidad del compromiso semanal y es cuando se convierten en visitantes ocasionales.

Esto último permite a la institución dar la posibilidad a que se sumen nuevos integrantes e inicien este camino que por cierto resulta, con el tiempo, muy gratificante.

Respecto a los talleres propiamente dichos.

Para el desarrollo de los mismos hay un solo grupo con edades variadas. Es como si fuera una familia con muchos chicos. No hay estrategias, los resultados que se esperan es que no tengan que venir más. Ese es nuestro mayor éxito, que no tengan la necesidad de venir ni compromiso de hacerlo, sino que vengan porque acá disfrutan.

La ludoteca no tiene secretos: es, simplemente, un espacio de reunión de chicos para pasarla bien.

Seguramente haya un plus, ya que quienes acompañamos en este camino, tuvimos una historia parecida. Tiene más que ver con un espacio de contención. Los chicos vienen a ser ellos mismos.

TALLERES DE FETC, FUNDACIÓN PARA LA EVOLUCIÓN DEL TALENTO Y LA CREATIVIDAD

María del Carmen Maggio

LOS NUEVOS NIÑOS SE ADELANTAN AL FUTURO ASÍ SE ROMPE LA BARRERA ENTRE LO VIRTUAL Y LO REAL.

Es difícil dimensionar e intuir el impacto de todo orden.

Es necesario un cambio en la educación que llevara a los alumnos a preguntarse como: ¿qué es el mundo y la realidad?, etc.

Todo cambio social de paradigma trae aparejados cambios a veces sutiles, a veces violentos. La educación debe captar debido a su interrelación con las redes sociales a esos cambios adaptando a ellos sus políticas educativas.

En esta época de grandes cambios políticos y sociales a nivel mundial, la conectividad instantánea actual permite que la noticia llegue al instante probando que la sociedad viva esta etapa de incertidumbre que los alumnos con AC captan debido a su interrelación con las redes sociales en forma constante y con internet en general. Por ello es necesario el desarrollo del pensamiento CRÍTICO ya que es una manera de prepararlos para adaptarse a la vida.

Ya es una realidad el captar información (no conocimiento) a través de Internet; esta realidad hace que replanteemos las responsabilidades de la FAMILIA Y LA ESCUELA. :La primera tiene la responsabilidad de transmitir valores y la segunda llevar a los alumnos a UNA REFLEXIÓN PROFUNDA SOBRE LA REALIDAD Y LA MEJOR MANERA DE ENFRENTARLA A TRAVÉS DEL TRABAJO EN LOS TALLERES.

POR ESO SE HACE NECESARIO EL TALLER DE PADRES PARA QUE ESTÉN PREPARADOS PARA ENCONTRAR LA MEJOR MANERA DE ENFRENTAR ESAS SITUACIONES DISRUPTIVAS QUE DÍA A DÍA SE PRESENTAN EN LA VIDA DE SUS HIJOS.

FUNDAMENTAL PARA QUE ESTAS PREMISAS SE CUMPLAN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO DIVERGENTE EN AMBOS TIPOS DE TALLERES.

COLABORADORES Y DATOS DE CONTACTO

(En orden alfabético)

Alta Inteligencia Jujuy

En Septiembre de 1999 se crea en el ámbito de la provincia de Jujuy el Área “Excepcionales” mediante resolución Nº 2475-E-C/99 dependiente del Departamento de Educación Especial de la Coordinación de Regímenes Especiales y Educación No Formal. La misma surge a fin de atender las necesidades educativas especiales de estos alumnos planteando inicialmente la prestación de los siguientes servicios: Evaluación Diagnóstica, Talleres informativos y de capacitación. Asesoramiento a las familias. Actualmente la integra la Lic. Adriana Orellana (Lic. en Psicología) y Vilma Ávila (Psicopedagoga).

Web: Facebook: Alta Inteligencia Jujuy

Email: altainteligencia@hotmail.com

Asociación Altas Capacidades Argentina

Asociación Civil sin fines de lucro que desde 2015 trabaja con un equipo brindando orientación, capacitación y difusión sobre las altas capacidades en Argentina.

Atención gratuita en consultas, capacitaciones y orientación a familias y profesionales.

Elaboración de material informativo sobre la temática.

Twitter: [@AsocAltasCap](https://twitter.com/AsocAltasCap)

Web: <http://www.altascapacidades.com.ar>

Facebook: [@asociacionaltascapacidadesargentina](https://www.facebook.com/asociacionaltascapacidadesargentina)

Facebook grupo cerrado de profesionales: [Profesionales Embajadores de la Asociación Altas Capacidades Argentina](https://www.facebook.com/ProfesionalesEmbajadoresdeLaAsociacionAltasCapacidadesArgentina)

Instagram: [@asociacionaltascapacidades](https://www.instagram.com/asociacionaltascapacidades)

CREAIDEA

Asociación civil sin fines de lucro, fundada en 2002 por miembros de Mensa Argentina. Asistencia a niños dotados y talentosos de la comunidad y a sus familias.

Web: <http://www.creaidea.com.ar>

FECT

Fundación para la evolución del Talento y la Creatividad. Delegada en Argentina de World Council for Gifted and Talented Children.

Web: <http://www.fetc.com.ar>

Mail: fetc-arg@hotmail.com

Dra. Irueste Paula G. MP 5808

Directora del Servicio de Neuropsicología, Área Infantil, de la Facultad de Psicología, UNC, creado en 2015 por una beca postdoctoral de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNC. En dicho Servicio se lleva a cabo la detección temprana tanto de problemas de conducta y aprendizaje como de altas capacidades intelectuales en la infancia.

Entre sus antecedentes se cuenta la Licenciatura en Psicología y el Doctorado en Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. También se desempeña como profesora de las asignaturas de Psicología Clínica y Clínica Psicológica y Psicoterapias, en la Licenciatura en Psicología. Como resultado de su tesis doctoral, se especializó en el campo de las altas capacidades intelectuales. Obtuvo el título de experta universitaria en diagnóstico y educación de los estudiantes más capaces, otorgado por la UNED, España. Además, es profesora colaboradora de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), España, donde es una de las responsables de un curso sobre estudiantes con altas capacidades en el aula. Asimismo, es la actual responsable académica de los cursos de grado y posgrado sobre este campo en la Facultad de Psicología, UNC, Córdoba, Argentina.

Email: paulairueste@gmail.com

Lic. Nicolás Florencia Psicóloga, M.N. 66386

Licenciada en Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Máster en Neuropsicología, Inteligencias múltiples y mindfulness. Universidad Camilo José Cela (Madrid); IMF Business School.

Email: florencia.nicolas@gmail.com

Lic. Vergara Panzeri Mariela Elisabeth. Psicóloga Mat: 29.021

Fundadora y Directora del Centro para el Desarrollo del Alto Potencial - Cedalp - Bs As, Argentina. Este es un centro que aspira a identificar ayudar y estimular a niños con altas capacidades para que logren una inserción social adecuada, promoviendo una intervención educativa que respete sus necesidades intelectuales, emocionales y sociales especiales. Además, se orienta y apoya a sus familias por considerarlas un pilar fundamental en la vida de todo niño. Nuestro objetivo es contribuir para que puedan crecer sanos y felices y ser, más tarde, adultos que logren alcanzar un desarrollo afectivo e intelectual armónico. 2000 – 2018.

Cofundadora y Directora técnica del Centro Ecuatoriano para el Desarrollo del Alto Potencial–CEDATEcuador.

Vicepresidenta de la Federación Iberoamericana del World Council on Gifted and Talented Children, Ficomundyt 2010–2020.

Delegada de la Federación Iberoamericana de Superdotación y Talento – Ficomundyt - 2004–2018.

Miembro del World Council on Gifted and Talented Children 2002 – 2004 / 2016 – 2018.

Consultora, orientadora y formadora de docentes de numerosas instituciones escolares públicas y privadas y de profesionales en ejercicio, en la República Argentina y en el exterior. Terapeuta de niños y adolescentes con el perfil de alto potencial intelectual y creativo y orientadora de familias de niños y adolescentes con estas características.

Web: <http://www.cedalp.com>

Email: info@cedalp.com / cedalp@cedalp.com

Servicio de Neuropsicología, Área Infantil, Facultad de Psicología Universidad de Córdoba

Nace en el año 2015 a partir de una beca postdoctoral de la Dra. Paula Irueste. Desarrolla actividades gratuitas de asesoramiento y orientación a padres, docentes e instituciones educativas, acerca de la detección temprana de problemas de conducta o aprendizaje en niños así como de posibles altas capacidades intelectuales. El objetivo principal del Servicio es la “detección temprana” no se realiza ni diagnóstico de problemáticas, ni tratamiento de ningún tipo. Los alcances del Servicio no abarcan la temática de la discapacidad. Este servicio es GRATUITO para niños entre 4 y 8 años.

Web: <https://snpinfantil.wixsite.com/snpinfantil>

Email: snpinfantil@gmail.com / snp.areainfantil@gmail.com