

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA



FACULTAD DE HUMANIDADES Y PSICOLOGÍA

División de Psicología



Trabajo Fin de Grado en Psicología

Convocatoria Septiembre 2014

Altas capacidades: luces y sombras

Autor: Alejandro Redondo Fernández

Tutora: Pilar Sánchez López

ÍNDICE

1. Introducción	1
2. Concepto de inteligencia y su evolución.....	2
2.1 Altas capacidades: sobredotación intelectual, talentos simples y complejos.....	4
3. Falta de identificación y sesgo por genero.....	5
4. Síndrome de disincronía.....	8
4.1Disincronía inteligencia-psicomotricidad.....	8
4.2Disincronía intelectual-afectiva.....	9
4.3Disincronía de adquisición verbal y razonamiento.....	10
4.4Disincronía social del niño superdotado.....	10
5. Conclusiones.....	14
6. Referencias	17

Introducción

Al ser la inteligencia la característica más representativa en las altas capacidades, siendo siempre ambigua su conceptualización, a lo largo de este Trabajo de Fin de Grado se realizará un breve recorrido histórico a cerca de este término. También se mostrará su evolución, al igual que la división de la inteligencia en diferentes tipos abarcada por distintos autores, sin distanciarnos mucho del objetivo principal: los niños con altas capacidades.

Así mismo, para la identificación y clasificación de estos niños se expondrán los criterios actuales necesarios para pertenecer a cada una de las variantes que poseen las altas capacidades y posteriormente, se tratará el problema de la falta de identificación primero de forma estadística y después indagando en su casuística, haciendo especial mención en el sesgo por género, al que se intentará dar respuestas a los motivos por los que se produce dicho sesgo.

Por último, se intentará poner luz en un terreno lleno de mitos y populismos muy extendidos sobre los niños con altas capacidades, haciéndolo desde una perspectiva científica a través de una revisión asentada en el Síndrome de Disincronía, acuñado por Jean Charles Terrassier, en la que se presentarán publicaciones que contrasten o ratifiquen estos mitos.

2. Concepto de inteligencia y su evolución

Para abordar este tema vamos a revisar como desde la antigüedad llevan intentando definir el concepto de inteligencia y como han ido variando esas definiciones a lo largo del tiempo hasta nuestros días sin llegar a una definición unánime:

Aristóteles

"La inteligencia consiste no sólo en el conocimiento, sino también en la destreza de aplicar los conocimientos en la práctica".

Francis Galton

"La inteligencia es una aptitud cognitiva general que determina el éxito o fracaso de un sujeto ante cualquier tarea".

Stern

"Capacidad de ADAPTAR el pensamiento a las necesidades del momento presente".

Köhler y Koffka

"Capacidad especial para adquirir conocimientos nuevos".

Weschler

"Capacidad conjunta o global del individuo para actuar con una finalidad, pensar racionalmente y para relacionarse de manera efectiva con el ambiente."

En la actualidad, la organización científica y profesional de psicólogos de EEUU, American Psychological Association (APA), lo expuso así:

"Los individuos difieren los unos de los otros en habilidad de comprender ideas complejas, de adaptarse eficazmente al entorno, así como el de aprender de la experiencia, en encontrar varias formas de razonar, de superar obstáculos mediante la reflexión. A pesar de que estas diferencias individuales puedan ser sustanciales, éstas nunca son completamente consistentes: las características intelectuales de una persona variarán en diferentes ocasiones, en diferentes dominios, y juzgarán con diferentes criterios. El concepto de "inteligencia" es una tentativa de aclarar y organizar este conjunto complejo de fenómenos" (Neisser, 1996).

Las definiciones anteriores tratan sobre un concepto compacto de inteligencia. A finales del siglo XX surgen varias teorías psicológicas que cobran gran celebridad: la Teoría de las inteligencias múltiples, la Teoría triárquica de la inteligencia y la Inteligencia emocional.

Esta última apareció por primera vez en un artículo publicado por (Salovey y otros 1990) en el que se definía como “la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno/a mismo/a y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios”. Aunque este término no se popularizó entre la sociedad hasta 1995 tras divulgación del best-seller “La inteligencia emocional”, del psicólogo Daniel Goleman, el cual ponía a la inteligencia emocional por encima del C.I. tanto para triunfar en la vida laboral como sentimental (Goleman, 1995).

Según Howard Gardner, creador de la Teoría de las inteligencias múltiples, la inteligencia es la capacidad para resolver problemas o elaborar productos que puedan ser valorados en una determinada cultura. (Gardner, 1987) propuso 8 tipos de inteligencia, igual de importantes:

- Inteligencia lingüístico-verbal
- Inteligencia lógica-matemática
- Inteligencia espacial
- Inteligencia musical
- Inteligencia corporal cinestésica
- Inteligencia intrapersonal
- Inteligencia interpersonal
- Inteligencia naturalista

Estas dos últimas teorías acerca de la inteligencia (teoría de las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional) van a ser muy relevantes a la hora de clasificar y analizar las altas capacidades.

2.1 Altas capacidades: sobredotación intelectual, talentos simples y complejos

Como sucede con la conceptualización de inteligencia, las altas capacidades caen en la misma falta de consenso a la hora de aceptar una única definición entre la comunidad científica existiendo diferentes teorías, concepciones y modelos, siendo muchas de ellas de carácter descriptivo.

Se considera que un alumno o alumna presenta «altas capacidades intelectuales» cuando maneja y relaciona múltiples recursos cognitivos de tipo lógico, numérico, espacial, de memoria, verbal y creativo, o bien destaca especialmente y de manera excepcional en el manejo de uno o varios de ellos, (Barrera y otros, 2010).

En este contexto (Arévalo, 2001),(Tarrida, 1998), podemos diferenciar los siguientes perfiles de alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales:

-Sobredotación intelectual, hace referencia a las características personales de un alumno o alumna que dispone de un nivel elevado (por encima del percentil 75) de recursos en capacidades cognitivas y aptitudes intelectuales como razonamiento lógico, gestión perceptual, gestión de memoria, razonamiento verbal, razonamiento matemático y aptitud espacial, al igual que un nivel de creatividad superior al percentil 75.

-Talentos simples, entran dentro de este criterio quién posea una capacidad específica por encima del percentil 95, como por ejemplo, Talento Verbal, Talento Matemático, Talento Lógico o Talento Creativo.

-Talentos múltiples, es la combinación de dos o más talentos simples: lógico + numérico, creatividad + espacial, ...

-Talentos complejos, es la combinación de tres aptitudes da lugar a talentos complejos, (percentil superior a 80 en al menos tres capacidades), como es el Talento Académico que se presenta al combinarse la aptitud verbal con la lógica y la gestión de la memoria, todas ellas, por encima del percentil 80. Igualmente el Talento Artístico.

-Talento conglomerado, este se forma con la combinación de un talento complejo más uno o más talentos simples.

3. Falta de identificación y sesgo por género

En el curso 2012-2013 en España se registraron 12.490 alumno con altas capacidades, de los cuales el 66.35% son varones y el 33.65% mujeres (España, 2014).

En el curso 2010-2011 hubo 7.739.308 alumnos en régimen escolar no universitario (España, 2011), si partimos de unas estimaciones obsoletas de que el 2% de estos alumnos tienen un CI de más de 130 nos daría un total de 154.786 de los cuales solo 12.490 estarían registrados como tal. El informe Marland señala este punto 2% como un mínimo, Gagné habla de que el 10% tiene dotación superior y Renzulli llega a situarse en el 20%, (Torrano, 2014) .

Tomando cualquiera de los porcentajes anteriores como validos significaría que el 92% de estos alumnos (como mínimo) se encontrarían fuera de los 12.490 detectados.

Entre este 92% se encuentran alumnos que bien por medios o por no utilizar las instrumentos adecuados de medida no se les brinda una educación adecuada para sus necesidades y probablemente las mujeres no detectadas por los métodos actuales que hace que aparezcan porcentajes de varones con altas capacidades muy por encima de los que se tienen de las mujeres a lo largo de todas las edades escolares como se pueden ver según los datos ofrecidos por (España, 2013):

E. Infantil 2º Ciclo		
AMBOS SEXOS	Hombres	Mujeres
181	131	50

Educación Primaria		
AMBOS SEXOS	Hombres	Mujeres
6.746	4.426	2.320

ESO		
AMBOS SEXOS	Hombres	Mujeres
4.447	2.991	1.456

Bachillerato		
AMBOS SEXOS	Hombres	Mujeres
1.074	704	370

FP Grado Medio		
AMBOS SEXOS	Hombres	Mujeres
17	15	2

FP Grado Superior		
AMBOS SEXOS	Hombres	Mujeres
25	21	4

TOTAL		
AMBOS SEXOS	Hombres	Mujeres
12.490	8.288	4.202

En la actualidad, estaríamos hablando que en España dentro del conjunto identificado con altas capacidades el 70% son varones, mientras que sólo un 30% son mujeres. Mientras que en Estados Unidos, donde generalmente se hacen grandes campañas a todos los niveles cada mes de Enero para detección de alumnos con alta capacidad intelectual, sólo se llega a identificar aproximadamente un 35% de mujeres frente a un 65% de varones.

En el artículo ("Niñas, mujeres y superdotación", 2012) indagan en la casuística del porqué de estos resultados encontrando 3 motivos:

-En el primero de ellos proponen la precocidad matemática y verbal por parte de los niños frente a las niñas, lo cual les hace destacar más desde pequeños siendo más fácil su detección para profesores y familiares. En próximos puntos de este trabajo de fin de grado se podrá comprobar cómo en la bibliografía analizada se encuentran resultados contrarios respecto a la precocidad verbal de los niños, siendo las niñas las que mejores puntuaciones obtienen.

-La segunda causa que se ha encontrado es de comportamiento y brillantez, dando a entender que los niños superdotados son más extremos académicamente, sacando notas muy altas muy altas y cumpliendo así un perfil prototípico del "niño superdotado" por el cual se le localiza rápidamente, o bien, destacando por sus malas notas, comportamiento, desajustes sociales, etc., con lo que llamaría la atención de padres y profesores, pudiéndose poner en manos de psicólogos que descubran su pertenencia a algún grupo de altas capacidades.

-Por último señala una causa sociológica, jugando esta situación en contra de la mujer por medio de un machismo arraigado en países desarrollados y no desarrollados, bien por la imagen de la mujer como estereotipo de belleza, madre, ama de casa y no de intelectual, o por la simple tradición todavía vigente en algunas culturas, de ofrecerles más facilidades económicas a los hijos para estudiar que a las hijas.

4 Síndrome de disincronía

Desde hace muchos años llevan extendiéndose los mitos a cerca de los superdotados y en el fondo, poco se ha sabido sobre ellos. Desde hace décadas los investigadores de todo el mundo han buscado la verdad confirmando o desmintiendo estos mitos, pero no es hasta Terrasier, quien acuñó el término de disincronía en 1994, poniendo así nombre científico a parte de estos mitos y realizando una clasificación en internas (Afectiva, Psicomotora y Verbal) y externas (Social) que ha servido de punto de referencia y aun sirve de base para investigaciones y revisiones como la que sigue a continuación donde veremos si los descubrimientos hechos por este autor aun son vigentes a día de hoy y cuáles han sido refutados por investigadores actuales.

4.1 Disincronía afectiva

El desnivel que se trata en este punto viene dado por la diferencia entre una inteligencia cognitiva superior a la edad cronológica, y una afectividad sincrónica con su edad real.

Un ejemplo claro de esta falta de sincronización ocurre a la hora de acostarse (Terrasier, 1994), donde se descubre la verdadera madurez emocional. Es frecuente que algunos de estos niños se sientan desconcertados ante miedos irracionales y utilizan como estrategia la racionalización para superar sus miedos o ansiedades.

Una parte muy importante de un niño con altas capacidades, se encuentra en tener un desarrollo emocional sano, en el que su entorno va a facilitarle o no la forma de llevar la carga extra emocional que le ha tocado.

Al igual que nadie duda de la profundidad y complejidad de sus pensamiento, a nivel afectivo les ocurre lo mismo (Sword, 2009), percibiendo la realidad de forma muy intensa. Esto desemboca en una personalidad u otra dependiendo de la gestión de los sentimientos positivos o negativos y los recursos que tengan para afrontarlos. La fuerte memoria afectiva, preocupaciones existenciales, apegos, frustraciones, fracasos, sentimientos de culpabilidad y empáticos son vividos de forma muy intensa por estos niños formando una personalidad en la que puede resultar un autoconcepto o autoestima que les genere problemas a largo plazo si no son atendidos adecuadamente. También existen otros autores (Freeman, 2006) que no correlacionan el nivel de inteligencia con los problemas emocionales que puedan surgir, sino lo que puedan absorber de su entorno, principalmente de los padres, las medidas educativas que estos utilicen (castigos-refuerzos) y los hábitos que existan en casa.

4.2 Disincronía de adquisición verbal y razonamiento

En este caso la disincronía ocurre cuando el niño tiene un nivel muy alto de razonamiento para su edad siendo precoz en esta habilidad, pero sin ser acompañado de una capacidad verbal suficiente para desplegar sus pensamientos. Esta idea la ratifica (Terrasier, 1994) obteniendo en la Escala de Inteligencia Wechsler en niños superdotados de 6 años las puntuaciones menos buenas en los subtests verbales de información, vocabulario y aritmética, siendo inusual ver una puntuación de 2 o 3 años superior en alguno de estos subtests por parte de estos niños. Uno de los posibles motivos es el hecho de que estas pruebas demanden un tipo de contenido más ligado al conocimiento, que no al pensamiento inteligente.

Una prueba de peso se encuentra en que los mismo niños que obtienen un C.I. en torno 135 en test con componentes verbales, si se les administra test en los que la predisposición cultural no interviene como el PM47 y PM 38 de Raven, su C.I. puede aumentar hasta un 170.

Esta disincronía a parte de estar enlazada a la precocidad de razonamiento y a una falta de madurez en los sistemas verbales de los niños con altas capacidades, con frecuencia, se dan de forma evolutiva en edades adolescentes como muestra el estudio de Barbosa y otros (2008), en el que alumnos con altas capacidades de 10º y 11º grado (15-17 años) obtienen una media de inteligencia global de 92.6 pero esa puntuación decae hasta el 57.5 en comprensión verbal y 37.3 en fluidez verbal de media. Lo cual demuestra una mediocre comprensión verbal e incluso una fluidez verbal por debajo de la media en edades en las que los procesos de maduración de los sistemas verbales ya están desarrollados.

Para finalizar este apartado, cabe señalar las diferencias encontradas entre superdotados en función al género a lo largo de la vida académica. En un principio, las chicas son más precoces en el ingreso a la escuela en preescolar, siendo el doble que el de los chicos. Como afirma (Jimenez, 1999) esto es debido a mejores resultados en habilidades verbales, habilidades que siguen por encima que las de los chicos durante la primera, sobresaliendo en lenguaje, y que hasta los 10 años no es cuando se iguala a las de su compañeros varones con altas capacidades o incluso se ven superadas por estos.

4.3 Disincronía inteligencia-Psicomotricidad

Este tipo de disincronía se presenta en niños precoces, en los que el desarrollo intelectual va por delante del desarrollo psicomotor. Una evidencia de este desfase se da a la hora de aprender a escribir (Terrasier, 1994), mientras que la lectura muchos de ellos puede que la asimilen con 4 años o antes de que vayan a la escuela, cuando comienzan a escribir hay casos en los que la mano no puede ejecutar con precisión las órdenes dadas por su cerebro y se ven frustrados emitiendo una grafía torpe e indisciplinada. En muchos casos, esta dificultad se mantiene debido a que es un medio que no les interesa por su lentitud de expresión, lo cual agrava el problema, pudiéndose enquistar por desapechamiento del niño.

Tanto el trazado de las letras como la ortografía, son problemas que aparecen más frecuentemente en los niños superdotados que en las niñas (Alonso y otros, 1996).

En contraste, (Martín, 2000) habla en su libro *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades* de niños precoces que tienen un alto desarrollo psicomotor y de lenguaje, lo cual defiende parcialmente (Benito y otros, 2000) manifestando unos datos ligeramente superiores para niños superdotados en el momento de empezar a andar y hablar, y coincidiendo con los autores anteriores en la precocidad para la lectura y las dificultades en el aprendizaje de escribir.

4.4 Disincronía social en las altas capacidades

La disincronía social en las altas capacidades se ha basado en las diferentes velocidades de desarrollo mental entre niños con altas capacidades en comparación con el desarrollo de niños de velocidad media en este ámbito. La imagen de niños con altas capacidades que tienen problemas sociales y de adaptación ha sido muy extendida.

Haciendo un repaso por la literatura referida a la disincronía social, podemos encontrar diferentes estudios en los que en general se manifiestan las habilidades cognitivas superiores de este colectivo, aunque también en investigaciones más antiguas como la de (Terrasier, 1994), en la que habla de la diferencia de edad cronológica y edad mental respecto con sus compañeros y la falta de estimulación en el entorno escolar como causa en algunos casos del distanciamiento, aislamiento o de estos niños con altas capacidades de los otros niños del colegio y de su misma edad, y buscando diálogos más acordes con su madurez intelectual con niños más mayores, padres o profesores.

En el estudio de (Torres, 1995) se demostraron ciertos fallos en las habilidades comunicativas. Para ello realizaron dos experimentos con niños de 5 a 8 años con capacidades intelectuales superiores y C.I. normal ambos de clase social media.

A lo largo de los dos experimentos pudieron comprobar cómo los mensajes emitidos por el grupo de un C.I. superior emitían mensajes más ambiguos centrándose en aspectos de localización y olvidando dar referencias importantes debido a un dialogo interno (Vigotsky, 1995) que omitían al expresarlo oralmente. También se puede observar como esta ambigüedad a la hora de recibir el mensaje no les supone un impedimento para entenderlo, procesan los mensajes con agudeza y consiguen captar lo que el emisor quiere transmitirles. Por último, una de las diferencias tras el aprendizaje con el experimentador, se encuentra en un estudio pretest-postest que el número de veces que este tiene que intervenir en cada grupo, siendo menor en el de un C.I. superior, lo cual demuestra lo ya sabido con anterioridad, los niños con un C.I. alto aprenden más deprisa y son mas autónomos en comparación con niños de un C.I. normal.

Dentro de los estudios que arrojan datos positivos para este colectivo, y por tanto desmienten el mito de la disincronía social se encuentra el de (López, 2007), en el que se realizan dos pruebas a una muestra de 100 participantes, dividido en altas capacidades y capacidad mental media, en grupos parejos de 4 a 18 años: PCIS, Prueba Cognitiva de Inteligencia Social y CEIC, y Entrevista de Estrategias de Interacción con los Compañeros.

En la primera obtiene unos resultados favorables en los niños del grupo de altas capacidades en los 4 criterios a medir:

- Comprensión del problema
- Concepción de un plan
- Resolución del problema
- Verificación del problema

Logrando diferencias significativas en forma positiva para el grupo con altas capacidades y deduciendo así, que a mayor capacidad intelectual e igual edad, mejores resultados.

Para la segunda prueba, CEIC, se dividirá a los niños en 5 grupos existiendo en sendos grupos un subgrupo de ACC y otro de control. A 3 de ellos se les evaluará con los criterios de la prueba para niños (grupos de 4 a 11 años), siendo estos los criterios:

- Elaboración
- Eficacia
- Consecución
- Asertividad

Y a los dos grupos restantes (de 12-14 años y 15-17) se les pasará la prueba para adolescentes, con los siguientes criterios:

- Orientación práctica
- Definición del problema
- Anticipación
- Consecución

Después de analizar los resultados podemos ver que el grupo de ACC en la prueba PCIS son superiores al grupo de control en todos los criterios a partir de los 9-11 años, pero en la prueba CEIC solo son superiores en un único criterio, Anticipación, en los grupos adolescentes. Estos resultados ponen de manifiesto principalmente que las personas con altas capacidades a lo largo de su infancia y adolescencia poseen "normalidad emocional" dado que en ninguna prueba obtienen resultados por debajo del grupo control de inteligencia media a igual edad, a partir de aquí podemos diferenciar dos tipos de medidas, una más cognitiva la cual mediría en mayor proporción la prueba PCIS al estar más relacionados los criterios de definir y comprender el problema con la capacidad cognitiva general formarían una dimensión de codificación y decodificación de la información de contenido social, lo cual explicaría la diferencia a favor del grupo de ACC en esta prueba. Al contrario en la prueba CEIC solo se consiguen unas cifras de rendimiento superior por parte del grupo ACC al grupo control en el criterio anticipación por parte de los grupos adolescentes, debido a que en esta prueba mide en mayor proporción el contenido de los discursos ideados para solucionar las dificultades sociales planteadas.

Las dos pruebas comentadas hacen pensar a los sujetos sobre el contexto social, pero como sugiere la autora de esta investigación, la diferencia entre inteligencia social y las

habilidades para actuar de forma adecuada se encuentre en la no traducción de esos pensamientos a acciones.

En un estudio más actual, (Valadez, 2010) realizó un experimento con una muestra de 363 adolescentes entre 12 y 13 años de los cuales 94 eran talentosos en diferentes áreas como las matemáticas, lengua, tecnología o poseían un talento social. Se les pasó una adaptación del TMMS 24 por (Fernández-Berrocal y otros, 2004) en la que se miden 3 aspectos de la inteligencia intrapersonal: Atención a los propios sentimientos, Claridad emocional y Reparación de las propias emociones. En esta tarea, aunque los resultados fueron superiores para los alumnos talentosos, no se encontraron diferencias significativas entre los alumnos talentosos y no talentosos.

En la segunda prueba, el EQ-i: YV (Emotional Quotient Inventory Youth Version, Bar-On y Parquer (2000) mide 4 escalas de IE: Intrapersonal, Interpersonal, Manejo del estrés, Adaptabilidad y una 5ª de Inteligencia Emocional Total. En esta prueba, al igual que en la anterior, los resultados muestran mayor puntuación a favor de los participantes talentosos, pero difiere de la anterior en que sí existen diferencias significativas en dos de las escalas: Manejo del Estrés e Inteligencia Emocional Total.

Como podemos ver, la variación del instrumento de medida es la clave de los diferentes resultados obtenidos, aunque por otro lado, éstos tienen en común la superioridad significativa o no significativa por parte del grupo de participantes talentosos.

5 Conclusiones

A lo largo de esta revisión bibliográfica se han intentado dar respuestas con más o menos suerte a los temas tratados.

Después de hacer un repaso introductorio sobre la inteligencia, nos topamos con un problema persistente en la sociedad como es la falta de identificación de los niños con altas capacidades. Dentro del colectivo no identificado, se suponen miles de niñas en un porcentaje que prácticamente duplica al de los niños, lo cual da para deducir dos sentencias:

-Los varones sobresalen mucho más que las mujeres, ya sea por causas biológicas o sociales (las cuales se expusieron en dicho apartado).

-O bien, juzgando el abultado número de alumnos que las pruebas de cribado e instrumentos existentes dejan sin detectar, sea esta la causa de esta desigualdad, bien por falta de medios y no llegar a todas las aulas o por no estar suficientemente pulidas las medidas de detección.

Otra tercera opción, que personalmente no tengo en cuenta al no encontrar literatura sobre ello, sería que estuvieran equivocados los porcentajes estimados de altas capacidades, actualmente hay autores que manifiestan hasta un 20% de alumnos con altas capacidades, pero aun yendo al 2% inicial de corte estadístico propuesto por Terman, sigue desbordando el número de alumnos registrados.

Por otra parte esta la pérdida para el estado al no sacar provecho de las mentes brillantes que surgen en su país. Al no identificar a estos alumnos no se les brinda una educación adecuada para sus necesidades, y aunque en algunos casos llegan a alcanzar el éxito profesional al igual que una vida socioemocional saludable, existen casos en los que las dificultades no atendidas mediante una detección precoz degeneran en otras mayores: lo que al principio son problemas académicos pueden acabar en abandono escolar; estrés, ansiedad o pobres mecanismos sociales no atendidos, pueden derivar en agresividad y rebeldía o bien pasividad y aislamiento, y más seriamente trastornos como la depresión o el alcoholismo.

Dentro de estas necesidades se encuentran algunas de las disincronías analizadas en puntos anteriores y como hemos podido ver los estudios más recientes desmienten los

resultados obtenidos por las primeras investigaciones efectuadas por Terrasier, y que con el paso de los años se han ido cristalizando en mitos muy extendidos (algunos injustamente) por parte de la sociedad.

Como ejemplo de esta situación se encuentra la disincronía social, una de las más investigadas debido a los prejuicios existentes sobre el desajuste social de las altas capacidades.

Podemos refutar sin miedo el mito, ya que los estudios más recientes ponen de manifiesto la igualdad o superioridad en las pruebas realizadas de los alumnos con altas capacidades frente a alumnos de capacidad intelectual media, decantándose los resultados hacia los primeros en función de que los instrumentos de medida utilizados midan de forma más cognitiva las habilidades sociales.

En contraste, para la disincronía afectiva he encontrado una literatura más pobre en la que las investigaciones acababan desviándose de lo puramente emocional hacia lo social. Para empezar hay que tener presente que estamos hablando de niños muy inteligentes, pero niños, y como tales tienen miedos y actitudes propias de la edad, moviéndose en unos márgenes de normalidad emocional. Desde mi punto de vista, la disincronía existente entre inteligencia y afectividad se da por "exceso" de inteligencia comparado con el grupo normativo, no porque haya un déficit emocional. Aunque si es verdad que constan diferencias emocionales a nivel de sensibilidad, éstas se manifiesta en la profundidad de las emociones, no en el número, es decir, no sienten más que los demás niños, sino que sus sentimientos al igual que sus pensamientos tienen más profundidad.

Respecto a los problemas emocionales, la correlación entre inteligencia y los problemas de este tipo según la literatura consultada es clara, no existe. Lo que si interviene es el entorno y la educación que se les imparta.

Para la disincronía verbal se observan datos ambiguos en los que aparecen ligeras diferencias a favor de las niñas con las capacidades dependiendo de la edad a la que se pasen las pruebas, favoreciéndolas la precocidad.

De forma global, se aprecia como es una de las habilidades menos brillante dentro de las altas capacidades, habiendo casos en los que se sitúan en la media o incluso en pruebas puntuales, por debajo de ésta. Desde mi punto de vista, los datos obtenidos no indican que exista un déficit en esta área, no obstante si es una en la que peores puntuaciones

obtienen.

Para finalizar, junto con la identificación sesgada por género, la disincronía psicomotora ha sido la que menos investigaciones sobre el tema he encontrado. La literatura existente hace hincapié en una falta de coordinación a la hora de aprender a escribir con respecto a la lectura, y en contraposición atañen cierta precocidad en el momento de aprender a andar en niños con altas capacidades.

Unos resultados bastante pobres teniendo en cuenta que se podría realizar un proyecto por edades en diferentes colegios, donde se ejecutara de forma trimestral o anual un programa en las clases de educación física en el que se midiera la fuerza, precisión, equilibrio, velocidad, etc., y se asociaran estos resultados a los alumnos registrados con altas capacidades.

Y cierro con otra propuesta en la que se podrían relacionar deportistas de elite considerándoles eminencias o superdotados a nivel psicomotor y se asociara esa habilidad con los criterios que demandan las altas capacidades, pudiendo hallar correlaciones entre las destrezas psicomotoras y otras más puramente cognitivas.

Referencias:

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

Arévalo, J. P. (2001). *Aproximación al alumnado con necesidades especiales de apoyo educativo.* Editorial Visión Libros.

Bar-On, R. y Parker, J. D. (2000). EQ-i: YV Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Youth Version. New York: Multi-Health Systems.

Barbosa, C., Cerchiaro Ceballos, E., & Sánchez Castellón, L. (2008). Identificación de estudiantes con altas capacidades en el Distrito de Santa Marta, Colombia. *Universitas Psychologica*, 7(1), 251-262.

Barrera, A., Durán, R., González, J., & Reina, C. L. (2010). Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.

Freeman, J. (2006) 'Un Estudio De Tres Décadas Sobre Niños Superdotados Y Talentosos', International Symposium, Gran Canaria, 2-4 Nov 2006.

Fundación privada Javier Berché. (2012, 4 de junio). Reflexiones: Niñas, mujeres y superdotación, de: <http://www.fundacionjberche.org/blog/ninas-mujeres-superdotacion.html>

Gardner, H. (1987). La teoría de las inteligencias múltiples. *Santiago de Chile: Instituto Construir*

España. Ministerio de educación. (2011). *Datos y Cifras. Curso escolar 2011/2012.*

España. Ministerio de educación. (2013). Alumnado con necesidades de apoyo educativo. Resultados detallados. Curso 2012-2013. Alumnado con altas capacidades intelectuales por comunidad autónoma/provincia, sexo y enseñanza.

España. Ministerio de educación. (2014). *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo curso 2012-2013*

Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

Jiménez Fernández, M^a C. (1998). *Lecturas de pedagogía diferencial*. Dykinson. Madrid.

López, V. (2007). La Inteligencia Social: Aportes Desde su Estudio en Niños y Adolescente con Altas Capacidades Cognitivas. *Psyche (Santiago)*, 16(2), 17-28.

Martín Galvez, J. (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Cultura

Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard Jr, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., ... & Urbina, S. (1996). Intelligence: knowns and unknowns. *American psychologist*, 51(2), 77.

Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

Sierra, M. D. L. D. V., Sánchez, L. P., & Llera, J. A. B. (2010). La inteligencia emocional de los adolescentes talentosos. *Faisca: revista de altas capacidades*, 15(17), 2-17.

Sword, L. K. (2009). *Intensidad emocional en los niños superdotados*.

Tarrida, A. C., & de Batlle Estapé, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso: propuesta de un protocolo. *Faisca: revista de altas capacidades*, (6), 26-66.

Terrasier, J.C., (1994). La existencia psicosocial particular de los superdotados. *Revista Ideación*, 3.

Torrano, D. H., & Sánchez, M. G. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual. *Revista de educación*, (364), 251-272.

Torres, M. M. (1995). Un estudio comparado de las habilidades comunicativas de niños con inteligencia normal y superior. *Faisca: revista de altas capacidades*, (3), 27-44.

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. A. Kozulin (Ed.). Barcelona: Paidós.