

## **AJUSTES SOCIOEMOCIONALES: LA CARA OCULTA DEL ALUMNADO SOBREDOTADO**

**Inés Irizo García\* y Eduardo Infante\*\*<sup>1</sup>**

*\*EOE Especializado, Delegación Territorial de Sevilla; \*\* Universidad de Sevilla*

**RESUMEN.** Ser alumnado de AACCII no garantiza un buen rendimiento escolar ni un éxito a nivel social o personal. El presente estudio pretende conocer la influencia de aspectos socioemocionales en el desarrollo personal y académico de niños y niñas sobredotados. Para ello se realizó un estudio empírico con 84 sobredotados entre 8 y 12 años. Se analizaron los desajustes en el ámbito socio-emocional de la muestra y sus causas. Además, se estudió la relación entre desajuste socioescolar y rendimiento académico. Los resultados muestran desajuste social por factores como inadaptación escolar, estilo educativo de la madre y distorsiones en autoimagen. Este desajuste no afectó al rendimiento escolar a nivel global. A nivel emocional, la muestra presentó niveles de ansiedad-estado por debajo de la media poblacional no así en ansiedad-rasgo cuyos niveles fueron altos y estadísticamente significativos.

**Palabras-clave:** sobredotados, desajuste social, disincronía, rendimiento, ansiedad.

**ABSTRACT.** Giftedness does not guarantee interpersonal nor academic success. This study is devoted to weight the impact of social and emotional aspects on gifted student's development. A total of 84 gifted children, aged 8 to 12, were assessed in their socioemotional adjustments and academic performances. Results explained social and emotional maladjustments as products of school inadaptation, mother's educational style, and self-image distortions, all of which slightly affect academic performance. The sample was described as reporting higher levels of trait-anxiety (vs state-) compare to population.

**Key-words:** gifted students, social maladjustment, dyssynchrony, performance, anxiety.

### **Introducción**

Lejos de la visión de “hijo perfecto”, un alumno de AACCII por sobredotación es un/a niño/a con necesidades específicas de apoyo educativo. Aprender a gestionar sus elevadas capacidades y necesidades no es siempre fácil. El compromiso del sistema educativo debe partir de un conocimiento en profundidad del tema, alejándose de estereotipos sociales. El reto es crear el espacio educativo que responda a unos niños que necesitan aprender más allá de lo programado para ellos. Cross (2013) considera que el bienestar psicológico del alumnado “peligra” cuando el currículum no da respuesta a necesidades académicas. Igualmente, las familias, cuando éstas reciben el diagnóstico, suelen volcarse en el aspecto

<sup>1</sup>Correspondencia: Eduardo Infante. Ftad. Psicología. C/ Camilo José Cela s/n. 41018 Sevilla. E-mail: einfante@us.es

académico-formativo y olvidar el ámbito socio-emocional. La disincronía, definida por Terrassier (1990), hace imprescindible la labor “equilibradora” de familia y escuela. Desde hace varias décadas ha proliferado el número de investigaciones dedicadas a conocer la realidad de los sujetos con AACCCII y con alto fracaso a nivel personal, escolar y social. La mayor parte de la literatura utiliza el concepto de *inadaptación* o *ajuste* (Neihart, 1991). Podemos distinguir entre dos perspectivas que debaten hace más de 50 años; la *hipótesis de la protección* versus *hipótesis del riesgo*.

La *hipótesis de la protección* recoge estudios que demuestran que los sobredotados están mejor adaptados, se entienden mejor a ellos mismos y a los demás debido a su metacognición y por tanto poseen mejores estrategias de afrontamiento ante el estrés, conflicto y disincronía que sus iguales (Baker, 1995; Neihart, 1991). Este colectivo presenta una imagen de sí mismos respecto a las competencias sociales, mejor de las que luego pueden desarrollar (Chan, 2003). Se observa gran discrepancia entre la capacidad de los superdotados para entender la realidad que les rodea, para captar y comprender los sentimientos de los demás y los fallos a la hora de elaborar estrategias de interacción social que puedan llevarles a poner en práctica dichas capacidades.

La *hipótesis del riesgo por vulnerabilidad*, agrupa evidencias empíricas sobre la personalidad más sensible de estos niños frente a conflictos interpersonales, experiencias de estrés y alienación (Freeman, 1983), y señalan que los superdotados tienen más riesgo de sufrir problemas de ajuste social-emocional. Los resultados de un estudio canadiense reflejó que los superdotados mostraban peores habilidades interpersonales aunque superiores en inteligencia intrapersonal (Schwean, Saklofske, Widdifield-Konkin, Parker, & Kloosterman, 2006). Lee y Olszewski-Kubilius (2006) hallaron que a pesar de tener puntuaciones superiores en adaptabilidad los superdotados tuvieron puntuaciones más bajas en habilidad para manejar el estrés. Chan (2003) demostró que los superdotados puntuaron más alto en las habilidades referidas a evaluación y regulación de las emociones y más bajo en expresión de emociones. Igualmente, otros mantienen que a mayor grado de asincronía, mayor probabilidad de problemas de adaptación socio-emocional (Alencar, 2008). Cross (2011), constató que presentaban dificultades sociales aun cuando buscaban la aceptación del grupo y su desempeño académico estaba muy por debajo de sus habilidades intelectuales para ser aceptados.

Los superdotados tienen entre sus áreas de vulnerabilidad el perfeccionismo, el exceso de autocrítica y la hipersensibilidad. Los primeros estudios de Dabrowski (1964), de su *teoría de la desintegración positiva*, demostraron las cinco sobreexcitabilidades de este colectivo, especialmente la emocional. Un estudio de Piechowski y Colangelo (1984) mostró que los superdotados tenían puntuaciones intelectuales, imaginativas y emocionales más altas que los grupos normativos. El hecho de que lo vivan todo de manera muy intensa les hace ser extremadamente sensibles, vulnerables y provoca desajustes en el ámbito emocional. El presente estudio pretende delimitar el origen de los desajustes sociales de los sobredotados y la influencia de estos en sus desarrollos personales y académicos.

## Método

### *Participantes*

La población engloba 211 superdotados oficialmente identificados en Sevilla (8 a 12 años). La selección final, de 85 sujetos (un 40,28%), fue incidental no

probabilística. El 74,12% eran varones. El CI medio fue de 137,2 (dt= 6,79) y el alumnado certificó nota media de 8,91 (dt= 1,13).

### *Materiales*

Los instrumentos utilizados fueron el *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI)* y el *State-Trait Anxiety Inventory for Children (STAIC)*.

### *Diseño*

Mediante un diseño cuasi-experimental, se analizan datos para determinar el peso de variables socioemocionales sobre la inadaptación social.

### *Procedimiento*

Habiendo solicitado acceso a bases de datos regionales sobre población sobredotada, así como autorización de padres/tutores, se procedió a visitar sistemáticamente durante 8 meses centros educativos que tuvieran al menos 3 casos de sobredotación.

## **Resultados**

Los datos indican que este colectivo se encuentra en riesgo moderado de sufrir procesos de inadaptación socio-emocionales, principalmente debido a emocionabilidad intrapersonal y discrepancias educativas a nivel familiar, sin ser por ello alumnado intrínsecamente inadaptado. Pese a los datos significativos de inadaptación personal (INAP) y escolar (INSESC) del modelo testado, la proimagen está altamente elevada y correlaciona negativamente con inadaptación social (INASOC). Ninguna otra variable del TAMAI presentó valor explicativo (*Tabla 1*). La mayoría obtuvo calificaciones medias de notable (considérese que un 25,9% de los participantes tiene un año menos que su grupo de iguales).

Tabla 1. *Modelo de regresión lineal múltiple obtenido*

	<i>Beta</i>	<i>T</i>	<i>P</i>
Constante		5.78	.000
Inadaptación personal (INAP)	.323	4.16	.000
Pro-imagen (PIMAG)	-.364	-4.90	.000
Inadaptación escolar (INAESC)	.222	2.93	.004
Media-de-notas (MEDIA)	-.195	-2.97	.004
Educación maternal adecuada (EDMAD)	-.177	-2.70	.008

*Nota:* Variable dependiente: Inadaptación Social (INASOC)

Además de la correlación negativa entre educación maternal adecuada (EDMAD) e inadaptación social (INASOC), se constatan niveles significativamente elevados de ansiedad-rasgo, en ambos sexos, e incluso minimizados de forma manifiesta en ejecución de tareas (ansiedad-estado), en los chicos (*Tabla 2*).

Tabla 2. *Medias, desviaciones típicas y medias según baremo de la variable “ansiedad”*

<i>Variable ansiedad</i>	<i>Media</i>		<i>dt</i>		<i>Media (Según baremo)</i>	
	<i>niños</i>	<i>niñas</i>	<i>niños</i>	<i>niñas</i>	<i>niños</i>	<i>niñas</i>
	<i>ESTADO</i>	26.46**	27.55	5.48	5.48	30.76
<i>RASGO</i>	37.83**	39.41**	7.18	5.31	34.41	35.33

### Discusión/Conclusiones

Los sobredotados evaluados presentan desajustes socioemocionales. A nivel emocional, la muestra indicó valores de ansiedad-estado por debajo de la media poblacional, pero niveles elevados y estadísticamente significativos en ansiedad-rasgo. Todo ello refleja el coste que tiene la adaptación escolar, que pasa por un alto nivel de exigencia o autoexigencia y que puede ser generadora de ansiedad. En este sentido, el alumnado sobredotado no flexibilizado mostró niveles de ansiedad menor que el flexibilizado. Freeman (2006) cita el desafortunado efecto que sobre aquel tiene el exceso de presión o exigencia. Los niños que habían estado en centros específicos reprimían su parte emocional, su creatividad y su personalidad en aras de un rendimiento académico superior que les llevó a un fracaso personal irrecuperable, sobre todo a los que habían sido flexibilizados. Si bien la flexibilización es una medida de respuesta educativa para este colectivo, no debe ser generadora de ansiedad. En línea con Renzulli y Gaesser (2015), resulta más favorable “etiquetar” al servicio más que al alumnado.

Los sujetos mostraron inadaptación social por problemas relacionados con su autoconcepto, proimagen e insatisfacción, todo lo cual aconseja a los actuales sistemas oficiales de valoración psicopedagógica incluyan, además de aspectos cognitivos, indicadores socioemocionales. En proimagen, cabe pensar que el alumno distorsiona su propia imagen con un “falso optimismo” que niega/ignora problemas de relación interiguales. Quizás la distorsión sea producto de estilos maternos de hiperexigencia académica que (aparentemente) alimentan la autoestima del chico/a pero que le alejan de su contexto socioafectivo más cercano, ya modificado por efecto de la flexibilización. En el estudio longitudinal de Freeman (2006), las familias que eran conocedoras de la sobredotación de sus hijos, perjudicaban a éstos ya que le exigían más y se centraban en aspectos puramente académicos. Hemos constatado que la inadaptación social no les impide tener un buen rendimiento escolar. Coincidente con Acereda (2010), los datos indican que los niños de este estudio no muestran índices de inadaptación elevados en todos los ámbitos, aunque sí niveles de ansiedad-rasgo relacionados con la búsqueda interna de la excelencia académica.

Limitaciones propias de este estudio aluden a la deseabilidad social procedente de los escolares en su interés por reflejar una imagen perfecta y, por otra parte, el propio diseño del TAMAI cuya aplicación se torna tediosa con menores.

### Referencias

- Acereda, A. (2010). *Niños superdotados*. Madrid: Pirámide.
- Alencar, E.S. (2008). Dificultades socioemocionales del alumno con altas habilidades. *Revista de Psicología*, 26, 43-62.
- Baker, J.A. (1995). Depression and suicidal ideation among academically talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 39, 218-223.

- Chan, D.W. (2003). Dimensions on emotional intelligence and their relationships with social coping among gifted adolescents in Hong Kong, *Journal of youth and Adolescence*, 32, 409-418.
- Cross, T.L. (2011). Social emotional needs: the necessity of psychological services for students with gifts and talents. *Gifted Child Today*, 34, 64-65.
- Cross, T. L. (2013). *Suicide among gifted children and adolescents*. Waco, TX: Prufrock.
- Dabrowski, K. (1964). *Positive disintegration*. Boston: Little Brown.
- Freeman, I. (1983). Emotional problems of the gifted child. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24, 481-485.
- Freeman, J. (Noviembre, 2006). *Un estudio de tres décadas sobre niños superdotados y talentosos*. International Symposium, Gran Canarias.
- Lee, S. & Olszewski-Kubilius, P. (2006). The emotional intelligence, moral judgement, and leadership of academically gifted adolescents. *Journal for the Education of Gifted*, 30, 29-67.
- Neihart, M. (1991). *Anxiety and depression in high ability and average ability adolescents*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Northern Colorado, Colorado, EE.UU.
- Piechowski, M. M. & Colangelo, N. (1984). Developmental potential of the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 28, 80-88.
- Piechowski, M.M. & Colangelo, N. (2004). Developmental potential of the gifted. En Sternberg, R.J. (Ed.), *Definitions and conceptions of giftedness: Essential readings in gifted education* (117-132). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Renzulli, J. & Geasser, A. (2015). Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva. *Revista de Educación*, 368, 96-131.
- Schwean, V. L., Saklofske, D. H., Widdifield-Konkin, L., Parker, J. & Kloosterman, P. (2006). Emotional intelligence and gifted children. *E-Journal of Applied Psychology: Emotional Intelligence*, 2, 30-37.
- Terrassier, J. C. (1990). La disincronía de los niños precoces. En Y. Benito (Ed.), *Problemática del niño superdotado*. Salamanca: Amarú.