



Revista de Psicología

ISSN: 0254-9247

revpsicologia@pucp.edu.pe

Pontificia Universidad Católica del Perú  
Perú

Soriano de Alencar, Eunice  
Dificultades socio-emocionales del alumno con altas habilidades  
Revista de Psicología, vol. XXVI, núm. 1, julio, 2008, pp. 43-64  
Pontificia Universidad Católica del Perú  
Lima, Perú

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337829505004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica  
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## **Dificultades socio-emocionales del alumno con altas habilidades**

Eunice Soriano de Alencar<sup>1</sup>

*Universidade Católica de Brasília, Brasil*

---

Se describen dificultades socio-emocionales que fueron observadas en alumnos con altas habilidades. Asimismo, se discute la asincronía entre distintas dimensiones del desarrollo, tales como el perfeccionismo, la hipersensibilidad, el bajo rendimiento, además de otro tipo de dificultades socio-emocionales, presentándose factores asociados a las mismas. Finalmente se señalan las posibles contribuciones del psicólogo en lo que se refiere a la orientación de los alumnos con altas habilidades, sus familias y profesores, a nivel de prevención o minimización de los desajustes, así como para contribuir a la optimización de su proceso de desarrollo.

Palabras clave: altas habilidades, superdotación, dificultades socio-emocionales, adaptación.

### **Social and emotional difficulties among high ability students**

Social and emotional difficulties observed among highly able students are addressed. The asynchronous development, perfectionism, over-excitability, underachievement, and other social and emotional difficulties are discussed, describing factors related to them. The article finalizes highlighting possible contributions of the psychologist on counseling high ability students, their families and teachers, with the purpose of preventing or reducing maladjustments, as well as of helping them optimize their developmental process.

Keywords: High ability, giftedness, social and emotional difficulties, adjustment.

---

<sup>1</sup> Profesora Emérita de la Universidade de Brasília y Profesora de la Universidad Católica de Brasília. Es Post-Doctorada y Ph.D. de la Purdue University y Directora de la Revista Psicología: Teoria y Pesquisa. Dirección postal: Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 70910-900 Brasília DF, Brazil. Correo electrónico: ealencar@pos.ub.br



En una revisión sobre los principales estudios relacionados con el desarrollo socio-emocional de los superdotados y talentosos, Reis y Renzulli (2004) presentan un conjunto de abordajes relativos a la prevención e intervención adecuados para asegurar un desarrollo social y emocional adecuado, donde describen estrategias para ayudar a estos alumnos a lidiar con el estrés, la crítica, el rechazo de los pares y a no dejarse afectar por la cultura anti-intelectual que predomina, muchas veces, en el contexto social.

Muchas de las dificultades socio-emocionales de dichos alumnos, son desconocidas por un gran número de psicólogos, quienes no han recibido durante su formación una preparación adecuada para promover una educación que atienda a las necesidades intelectuales, sociales y emocionales de los alumnos con altas habilidades. Esta situación limita las posibilidades de apoyo para lidiar con su vulnerabilidad psicológica y para desarrollar de forma más plena su potencial superior<sup>2</sup>. El objetivo de este texto es contribuir para subsanar esta falta. En este texto son abordadas las dificultades sociales y emocionales que se han observado en estos alumnos, especialmente en aquellos que presentan una inteligencia excepcionalmente elevada. Se señalarán también posibles contribuciones del psicólogo en el proceso de orientación y consejo al talentoso y a su familia.

## **Dificultades socio-emocionales**

Como han destacado anteriormente Alencar (2006b), Keiley (2002) y Gross (2002), cuando se examinan los estudios respecto a la adaptación socio-emocional del alumno con altas habilidades, se observan

<sup>2</sup> Una diversidad de términos ha sido utilizada para referirse al alumno que se destaca por un potencial superior. Superdotados, talentosos, alumnos con altas habilidades, más capaces o altamente capaces, son los más frecuentes. En el presente texto, optamos preferentemente por alumnos con altas habilidades o superdotados.

discrepancias y controversia respecto al grado en que niños y jóvenes intelectualmente superdotados tendrían mayor predisposición para presentar problemas sociales y emocionales. Un análisis realizado por Webb (1993) indicó que mientras hay autores que defienden la idea de que los alumnos superdotados presentan una predisposición a dificultades socio-emocionales, otros señalan hacia la dirección contraria, resaltando la inexistencia de evidencias de mayor grado de dificultades socio-emocionales.

Complementando lo constatado por Webb (1993), Reis y Renzulli (2004) subrayan, basándose en una reciente revisión de la literatura, que de modo general alumnos con altas habilidades son tan bien adaptados como los demás de la misma edad. Sin embargo, muchos de ellos pueden enfrentar situaciones de riesgo para su desarrollo socio-emocional, especialmente cuando no encuentran ambientes educativos que tomen en cuenta su ritmo de aprendizaje y su nivel de desarrollo intelectual.

Por otro lado, lo que ha sido ampliamente constatado con relación al alumno que se destaca por un potencial superior es que el ambiente educativo típico no está preparado para atender de forma adecuada a sus necesidades. De manera general, la enseñanza regular está dirigida hacia el alumno medio y por debajo de la media, pero el superdotado, además de ser dejado de lado en este sistema, es percibido con desconfianza por profesores que se sienten amenazados o cuestionados, así como presionados con sus preguntas y comentarios. En investigaciones anteriores (Alencar 1986, 1988) al preguntar a algunos profesores cómo se sentirían en el caso de que supieran que recibirían a alumnos superdotados en su clase, la mayoría respondió que preferían que esto no ocurriera, pues este alumno podría constituir un problema en clase. Este dato refleja las dificultades de muchos profesores para lidiar con estos alumnos y el reducido grado de preparación docente para favorecer el desarrollo más pleno del potencial humano. Situación similar se observa en estudios realizados en los Estados Unidos, citados por Seeley (1985), en los cuales los profesores sin una preparación especial en el área de la superdotación tendían a mostrarse desinteresados o incluso

hostiles con relación al alumno superdotado. Algunos también presentaban actitudes negativas que llevaban a alumnos con altas habilidades a modificar su comportamiento en la sala de clase, pasando a imitar a sus compañeros menos brillantes y a esconder algunos de sus talentos y competencias.

De forma similar Renzulli, uno de los principales especialistas del área de la superdotación, en entrevista reciente a Knobel y Shaughnessy (2002), considera que, debido a que el profesor tiene alumnos en el aula que representan un amplio espectro de habilidades, le resulta muy difícil ir más allá del currículo previsto o adaptar el ritmo de instrucción a alumnos con aprendizaje más rápido. Este factor puede generar en estos alumnos insatisfacción y desinterés hacia lo que ocurre en la sala de clase, con impacto en sus emociones, auto-estima y adaptación.

Gross (2002), que viene desarrollando investigaciones con alumnos con resultados significativamente superiores en pruebas de inteligencia, observa que la mayor parte de los estudios referentes a la adaptación socio-emocional ha utilizado muestras de alumnos que no se caracterizan por una inteligencia excepcionalmente elevada. Esto ha contribuido a fortalecer la idea de que los superdotados, como grupo, no presentan mayores dificultades sociales y emocionales, caracterizándose en cambio por sentimientos positivos respecto a sí mismos y comportamientos sociales que los ayudan en sus relaciones con los compañeros de clase. Sus estudios indicaron que los alumnos excepcionalmente inteligentes son los que enfrentan mayor número de situaciones que podrán tener un impacto negativo en su desarrollo socio-emocional.

En un estudio longitudinal realizado por Gross (1994) donde se observó el desarrollo intelectual, académico, social y emocional, de una muestra de 40 alumnos australianos con un CI igual o superior a 160 que respondieron a pruebas de inteligencia general, logro académico en distintas asignaturas, auto-estima, raciocinio moral y, además, se entrevistó a sus padres, se constató que los que permanecían en clases inclusivas o estaban avanzados en apenas una serie con relación a su grupo de la misma edad cronológica, presentaban dificultades sociales, con pocos o ningún amigo, aún cuando deliberadamente buscaran aceptación

por parte de sus compañeros. Esta situación repercutía en un sentimiento de profunda infelicidad. Gross (1994) observó que varios de estos alumnos deliberadamente presentaban un desempeño académico muy por debajo de sus habilidades intelectuales en un esfuerzo por ser aceptados por sus compañeros.

Otras investigaciones, como el estudio clásico de Hollingworth (1942), con muestras de alumnos con CI extremadamente elevados (igual o superior a 180), han señalado problemas de adaptación y dificultades emocionales, los cuales son menos frecuentes entre superdotados cuyo CI se ubica entre 130 y 170. Hollingworth, quien hacia la primera mitad del siglo pasado realizó un estudio con alumnos que presentaban un CI muy elevado (por lo menos de 180) constató varios problemas en la muestra como ausencia de adecuados hábitos de trabajo en el ambiente escolar, resultando en que muchos permanecieran ajenos a lo que ocurría en la sala de clase, exhibiendo dificultades en las relaciones sociales, lo que los llevaba a aislarse, además de una mayor vulnerabilidad emocional. Tales problemas no fueron identificados por la autora en alumnos con un CI entre 125 a 155, los cuales se mostraban seguros y socialmente ajustados, caracterizándose por una inteligencia a la que denominó “socialmente óptima”.

Hollingworth (1942) observó, además, que ocurrían cambios radicales en el comportamiento de alumnos excepcionalmente inteligentes cuando tenían la oportunidad de interactuar con compañeros similares en inteligencia. Por ejemplo, alumnos retraídos, socialmente distantes, poco participativos en las actividades escolares, una vez en contacto con grupos de edad mental similar pasaban a actuar de una forma adecuada, contribuyendo significativamente en las actividades del grupo y comportándose como individuos socializados y felices (O’ Shea, 1965).

También Gross (1993, 1994, 2002) constató en estudios realizados en Australia que la gran mayoría de alumnos excepcionalmente inteligentes que no habían tenido oportunidad de participar en programas de aceleración, presentaban niveles más bajos de motivación y auto-estima y más frecuentemente eran rechazados por sus compañeros

de escuela. Especialmente aquellos con un CI igual o superior a 180 y que permanecían en clases regulares presentaban un nivel de desajuste emocional severo.

Por nuestra parte, realizamos observaciones similares a las de Hollingworth (1942) y Gross (1994) en cuanto al aislamiento de alumnos con inteligencia extremadamente elevada en un estudio de caso con un alumno de inteligencia excepcionalmente elevada cuyo CI era de 172 y que desde los nueve años participaba en programas para alumnos con altas habilidades en universidades norteamericanas en el período vacacional. El alumno, que al momento de la recolección de datos tenía 12 años, era, según sus profesores, reservado, quieto y prefería trabajar aisladamente. Tenía pocos amigos, lo que, de acuerdo con sus profesores, ocurría en función a la diferencia de edad entre él y sus compañeros de clase (Alencar & Fleith, 1996).

La mayoría de los problemas que se observan entre alumnos que se destacan por un potencial superior tienen que ver con la desmotivación y frustración frente a un programa académico caracterizado por la repetición, la monotonía, los desafíos limitados y por un clima psicológico en la sala de clase poco favorable a la expresión del potencial superior. Como menciona Passow (1992), el ambiente de la escuela tiene una influencia poderosa en el comportamiento y aprendizaje del alumno, particularmente en su desarrollo afectivo – auto concepto, actitudes, motivación y dedicación a las tareas escolares. Si la cultura predominante en el aula y en la escuela no reconoce ni valoriza la excelencia y el desempeño excepcional, difícilmente el alumno que se destaca por un potencial intelectual superior tendrá sus necesidades afectivas y educacionales satisfechas.

Una de las principales fuentes de riesgo para el desarrollo social y emocional de alumnos con altas habilidades es la discrepancia entre el desarrollo intelectual y el emocional. Además, cuanto mayor es el grado de asincronía, mayor es la probabilidad de problemas de adaptación de orden social y emocional (Silverman, 1997, 2002).

Esta asincronía entre distintas dimensiones del desarrollo ha sido sistemáticamente señalada por distintos autores como Coleman y Cross



(2000), Moon (2004), Peterson (2003) y Silverman (1993, 1997, 2002). Fue tal vez Hollingworth (1942) la primera investigadora en llamar la atención hacia este aspecto, al destacar que tener la inteligencia de un adulto y las emociones de un niño en un cuerpo de niño envuelve ciertas dificultades (Silverman, 1993). Es común, por ejemplo, que la familia espere comportamientos típicos de un niño mayor debido a sus habilidades intelectuales avanzadas. Sin embargo, cuando esto no ocurre, genera insatisfacción e irritación de ambas partes. Estas dificultades son difíciles de manejar, tanto por el niño como por su familia, la cual por lo general no sabe afrontar reacciones emocionalmente inmaduras en niños con talento intelectual.

El desarrollo heterogéneo de diferentes áreas fue también analizado por Terrassier (1979), quien propone el término “síndrome de asincronía” para caracterizar la disparidad entre diferentes facetas del desarrollo del superdotado. Este autor contrasta dos tipos de asincronía. Una de orden interno, que ocurre en el interior del propio niño, y otra entre el niño y su ambiente, incluyendo tanto la escuela como la familia.

La asincronía de orden interno se refiere a los diferentes ritmos de desarrollo que se pueden observar entre las áreas intelectual, psicomotora, lingüística y afectivo-emocional. Terrassier (1979) recuerda, por ejemplo, que es muy frecuente que el superdotado aprenda a leer fácilmente a una edad precoz encontrando, no obstante, dificultades en el área de la escritura. La discrepancia entre el nivel mental y los niveles psicomotor y gráfico, que por lo general están en mayor relación con la edad cronológica que con la edad mental, es con frecuencia observada entre varones. Esta situación puede conllevar a situaciones de frustración frente a su discapacidad para usar las manos a la misma velocidad de su ritmo mental, lo que los lleva en un principio a intentar controlarlo y, al fracasar en el intento, genera ansiedad y conlleva a exhibir un tipo de escritura aún más irregular acompañada de sentimientos de incomodidad y frustración.

Otra disparidad común es que el alumno tenga una habilidad matemática excepcional siendo, sin embargo, mediocre en ortografía y escritura. Como la escuela tiende a esperar que el alumno progrese de

una manera homogénea en diferentes disciplinas, esta situación puede ocasionar dificultades emocionales para el alumno.

Terrassier (1979) analiza también la discrepancia entre el desarrollo intelectual y la madurez afectiva, señalando que el superdotado puede ser, por ejemplo, dominado por el miedo y la ansiedad producto de reflexiones propias que emergen frente a problemas que afronta la humanidad, que él aún no está en edad de manejar.

Otras áreas de vulnerabilidad psicológica que han sido objeto de discusión por parte de los especialistas son el perfeccionismo, el exceso de autocrítica y la sensibilidad exacerbada. Estos, paralelamente a una mayor vulnerabilidad al aislamiento y la soledad, han sido apuntados como posibles fuentes de estrés para niños y jóvenes con altas habilidades intelectuales y precursores de depresión y reacciones de ansiedad. El perfeccionismo se refiere a “una combinación de pensamientos y comportamientos generalmente asociados a altos patrones o expectativas con relación al propio desempeño” (Schuler, 2002, p. 71), variando en una gradación que va de normal o saludable a neurótico o no saludable.

Estudios realizados por Schuler (Schuler, 2000, 2002; Schuler, Ferbezer, O’Leary, Popova, Delou & Limont, 2003) y Moreira (2005) constataron que muchos superdotados presentan el perfeccionismo que se caracteriza como saludable, constituyéndose en una influencia positiva para su realización personal. Estos establecen altos patrones de desempeño, se dedican con ahínco y compromiso a la realización de tareas referentes a las metas que desean alcanzar, tienen expectativas más realistas con relación a sí mismos, presentan sentimientos de placer al darse cuenta del resultado positivo de sus esfuerzos, reconociendo y aceptando tanto sus puntos fuertes como sus limitaciones. Por otro lado, existen también los perfeccionistas neuróticos. Estos son incapaces de sentirse satisfechos con su propio desempeño, pues consideran que lo que hacen nunca alcanza el nivel que les gustaría. Es común que rehagan el mismo trabajo varias veces, invirtiendo una gran cantidad de tiempo y energía para alcanzar el nivel de calidad que desean en las tareas realizadas. Están aún dominados por el miedo al fracaso, son excesivamente autocríticos y altamente sensibles a las críticas externas.

Además consideran los propios errores, no como una oportunidad de aprender, sino como algo humillante que debe ser evitado a toda costa. Es frecuente que se presenten como ansiosos, preocupados e inseguros acerca de su desempeño.

En Brasil, el estudio realizado por Moreira (2005) con una muestra de 51 estudiantes superdotados que frecuentaban el programa para alumnos con altas habilidades de la Secretaría de Estado de Educación del Distrito Federal, indicó que 67% se clasificaron como perfeccionistas saludables y 19% como perfeccionistas no saludables. Un porcentaje similar de perfeccionistas fue observado en un estudio realizado por Schuler (2000) con una muestra de 112 alumnos superdotados, de los cuales 98 se identificaron como perfeccionistas. Sin embargo, de este total, 65 (58,03%) de la muestra fueron clasificados como saludables y 33 (29,46%) como no saludables. Tales resultados llaman la atención sobre un número significativo de alumnos superdotados que necesitan asistencia, en el sentido de que puedan comprender y lidiar mejor con la psicodinámica de su conducta, pudiendo revertir la dimensión disfuncional y destructiva del perfeccionismo que presentan.

La sensibilidad e intensidad emocionales observadas entre superdotados han sido examinadas especialmente a la luz de la teoría de Dabrowski del desarrollo emocional (O'Connor, 2002; Piechowski, 1991). Este psiquiatra polaco que estudió la salud mental de superdotados en las áreas intelectual y artística, propuso la Teoría de la Desintegración Positiva, identificando altos niveles de excitabilidad que se manifestarían en distintas dimensiones de la vida psíquica (psicomotora, sensorial, intelectual, emocional e imaginativa), considerados por él como catalizadores para un desarrollo emocional más avanzado.

Uno de los tópicos que viene siendo objeto de intensa discusión por parte de los estudiosos de la superdotación, en especial de aquellos interesados en las necesidades socio-emocionales del superdotado, es el fenómeno del bajo rendimiento. Este ha sido el problema más focalizado en el programa de Consejo Familiar del Centro Internacional Connie Belin & Jacqueline N. Blank para la Educación del Superdotado y Desarrollo del Talento de la Universidad de Iowa, en los Estados

Unidos (Colangelo, 1991; Colangelo & Assouline, 2000). Aunque no haya pleno acuerdo en cuanto a su definición, se podría resaltar que el bajo rendimiento se caracteriza por una elevada discrepancia entre el desempeño académico e indicadores de un alto potencial intelectual como, por ejemplo, resultados en tests de inteligencia (Butler-Por, 1993; Colangelo & Assouline, 2000; Passow, Mönks & Heller, 1993).

Entre los factores que contribuyen o están asociados al bajo rendimiento se podrían señalar tanto características individuales como elementos de la familia, escuela y sociedad. Los distintos factores se relacionan entre sí de manera interdependiente y compleja. Entre las características individuales resaltan una baja auto-estima, depresión, ansiedad, perfeccionismo, irritabilidad, inconformismo, hostilidad y comportamiento agresivo, locus de control externo, impulsividad y déficit de atención (Alencar, 2001; Butler-Por, 1993; Colangelo & Assouline, 2000; Peterson, 2003; Reis & McCouch, 2002). Las bajas expectativas de la familia respecto a sus hijos, actitudes inconsistentes de los padres en cuanto a las realizaciones del hijo, excesiva presión por parte de los padres en relación al desempeño académico, conflictos familiares y un clima psicológico predominante en el hogar que refleja un bajo grado de apoyo, inseguridad e incomprensión de las necesidades del niño y del joven, son características de la familia que pueden también contribuir al bajo rendimiento del alumno.

El ambiente académico poco estimulante, métodos de enseñanza centrados en el profesor, exceso de ejercicios repetitivos, bajas expectativas del profesor con relación al desempeño del alumno, tendencia hacia el conformismo, procedimientos docentes rígidos con estandarización del contenido, relacionados a la presuposición de que todos los alumnos deben aprender al mismo ritmo y de la misma forma, además de una cultura anti-intelectual, son elementos que también ayudan a explicar el fenómeno del bajo rendimiento. Además la necesidad de ser aceptado por los pares genera que muchos alumnos con altas habilidades que se encuentran en la escuela regular, opten por disimular su potencial intelectual superior, presentando un ingreso académico muy alejado de sus posibilidades.

## **Áreas de actuación del psicólogo junto a los alumnos con altas habilidades**

Numerosos autores como Alencar y Fleith (2001), Reis y Renzulli (2004) y Rogers (2002) han llamado la atención hacia la necesidad de la presencia en la escuela de psicólogos escolares con una formación sólida respecto al alumno con altas habilidades, sus características y necesidades intelectuales, sociales y afectivas. Para justificar tal necesidad, Rogers (2002) recuerda que, en caso de que no haya profesionales bien entrenados en el área disponibles para dar a estos alumnos el apoyo necesario en sus dificultades académicas y socio-afectivas, existe el riesgo de que los mismos utilicen sus habilidades cognitivas y sensibilidades para perjudicarse a sí mismos y a la sociedad, dejando de contribuir como podrían hacerlo para el medio en el que viven. Los referidos autores señalan como actividades, entre otras en las que el psicólogo escolar se podría involucrar, las siguientes:

1. Orientar al alumno en su elección profesional, ayudándolo a reconocer su importancia e implicaciones personales y sociales desde el inicio de su escolaridad. Se observa que uno de los problemas críticos enfrentados por muchos superdotados en la elección profesional se refiere a la presión hacia las carreras más valoradas socialmente y que se tienen como más adecuadas para aquellos alumnos que se destacan por sus habilidades superiores. Según Colangelo (1991), estas presiones pueden dificultar a este alumno “seguir su corazón” en la elección profesional, delante de la oposición encontrada en la propia familia, que no desea ver que el hijo desperdicie el talento en áreas tenidas como de menor prestigio. Otras dificultades en la elección profesional pueden ser vividas también por el superdotado en el ámbito familiar en función de padres ambiciosos, que exigen que el hijo se destaque cada vez más, presionándolo para que elija profesiones valoradas socialmente, realizándose a través del hijo, satisfaciendo así de frustraciones anteriores.

2. Propiciar apoyo y orientación al alumno en lo que se refiere a problemas emocionales, sociales y otras dificultades que esté enfrentando en su vida personal y/o académica. Muchas de las dificultades que el alumno con altas habilidades enfrenta resultan de un programa académico que no tiene en cuenta su ritmo de aprendizaje y nivel intelectual. Otras son oriundas de un ambiente inadecuado en la familia, marcado por conflictos y desarmonía, y/o valores de la propia sociedad (Reis & Renzulli, 2004). Sería deseable identificar dichos problemas lo más pronto posible, correspondiendo al psicólogo escolar ayudar al alumno a incorporar estrategias para lidiar con dificultades que eventualmente esté enfrentando.
3. Asistir al alumno talentoso para que reduzca posibles discrepancias entre sus habilidades y nivel de desempeño. Con relación a este aspecto, Reis y McCoach (2002) describen distintas intervenciones educacionales para alumnos con desempeño inferior a sus habilidades cognitivas. Entre ellas, clases especiales para aquellos con altas habilidades que presentan bajo rendimiento, programas de educación afectiva, ambientes educacionales centrados en el alumno e intervenciones que envuelven también a la familia, en caso de que la dinámica predominante en el hogar pueda estar contribuyendo para el problema. Los autores sugieren también el apoyo individual, cuyo objetivo principal no es “forzar al alumno a que sienta que ha logrado éxito, sino ayudarlo a decidir todo lo que se refiere a sus metas y revertir hábitos y cogniciones contraproducentes” (p. 84-85).
4. Colaborar con profesores y demás miembros del equipo escolar en el planeamiento del currículo para tales alumnos y en la organización de propuestas educacionales que optimicen el desarrollo de su potencial.  
Conforme describimos en otros textos de nuestra autoría (Alencar, 1986, 1988, 1992; Alencar & Fleith, 2001), muchas son las modalidades de propuestas educacionales que vienen siendo implementadas con el objeto de atender adecuadamente a las necesidades

del superdotado y ayudarlo a desarrollar su potencial superior en beneficio propio y de la sociedad. Entre ellas, se podría destacar la aceleración y el enriquecimiento, llevados a cabo tanto en la propia escuela donde el alumno estudia, como en otros locales, ya sean museos y universidades.

La aceleración consiste en cumplir el programa escolar en menos tiempo. Muchas son las formas en las que esta práctica puede ser llevada a cabo. Una de ellas es la admisión precoz en la escuela. Otra es permitir al alumno “saltar” una serie escolar o incluso cursarla en menos tiempo, como por ejemplo, durante las vacaciones. Se puede aún completar dos o más años de estudio en un año, tomar cursos por correspondencia o permitir al estudiante de enseñanza secundaria cursar disciplinas que se ofrecen a nivel universitario, por ejemplo, en el período de vacaciones, la que es una práctica frecuente en países como los Estados Unidos.

Varios autores, entre ellos George y Stanley (1979), Schiever y Maker (1991) y Urban (1993) unieron los estudios realizados respecto a los efectos de la aceleración, concluyendo que esta modalidad de práctica instructiva tiene, de forma general, efectos positivos. Sin embargo, cuando la aceleración se da sobretodo en los primeros años de escuela, no se debe separar al niño de su grupo de la misma edad en caso de que no esté preparado para ello.

De forma similar a la aceleración, el enriquecimiento se puede implementar de distintas maneras. Una de ellas consiste en promover condiciones que posibiliten la inclusión de nuevas unidades de estudio en el contenido propuesto. Otra estrategia es posibilitar una investigación más amplia y profunda respecto a los tópicos que están siendo enseñados, posibilitando al alumno que utilice un mayor número de fuentes de información para dominar y conocer una determinada materia o asunto. Es posible incluso solicitar al alumno que desarrolle proyectos originales en determinadas áreas de su interés. Otra posibilidad es ofrecerle cursos en horarios alternados con los de la escuela regular o durante las vacaciones, que aborden temas que le interesen y que contribuyan para el desarrollo

de sus habilidades y el fortalecimiento de atributos de personalidad como independencia, perseverancia y auto-confianza. Todo esto puede ser llevado a cabo tanto en la propia sala de clase como a través de actividades extracurriculares.

5. Actuar junto a padres y profesores en el sentido de ayudarles a comprender los problemas especiales que el alumno con altas habilidades pueda estar presentando. Muchas familias tienen, por ejemplo, dificultad en lidiar con la discrepancia entre el desarrollo intelectual y emocional del superdotado, siendo ésta la mayor dificultad señalada por los padres en sus relaciones con hijos que se destacan por una inteligencia superior. Como ha observado Landau (1990), muchos padres se sienten perdidos sobre la mejor manera de orientar a su hijo con altas habilidades. Esta dificultad se siente con frecuencia en nuestro medio, dado el reducido número de programas de orden académico dirigidos hacia el superdotado, que atiendan sus necesidades de aprendizaje y les posibilite el contacto con compañeros que también se sobresalen por un potencial superior. El problema se agrava con los prejuicios e ideas erróneas sobre el superdotado, comunes en nuestro medio, dificultando su adaptación en la escuela y pudiendo llevar a un enorme desperdicio de potencial y talento, conforme hemos señalado en varias publicaciones (Alencar, 1986, 1994, 2001; Alencar & Fleith, 2001).

Muchas de las dificultades que el superdotado enfrenta en nuestro medio se deben también a ser etiquetados como tales. Como destacamos anteriormente (Alencar, 1986, 1994, 2001; Alencar & Fleith, 2001), el problema de la etiqueta es significativo, especialmente debido al prefijo “súper” que sugiere la idea de un desempeño invariablemente elevado y del fenómeno de la superdotación como algo muy raro, y, por lo tanto, con pocos alumnos con posibilidades de ser clasificados como tales. Se observa aún un énfasis en el genotipo, o sea, la idea de la superdotación como una dote que el individuo traería en el momento de nacer y que se realizaría independientemente de las condiciones ambientales.



A fin de prevenir o minimizar el desajuste emocional de niños y jóvenes superdotados y optimizar su proceso de desarrollo, sería deseable que padres y profesores fueran orientados con respecto a las características personales, desarrollo cognitivo, necesidades sociales y emocionales y habilidades de estos individuos. Desafortunadamente esto viene ocurriendo de forma muy limitada, haciendo que la familia permanezca desorientada, además de que la escuela está poco equipada para propiciar experiencias educacionales de calidad a los superdotados.

Se espera con este texto contribuir a aclarar dudas con respecto a aspectos del desarrollo emocional y social del alumno con altas habilidades, recomendando al psicólogo distintos frentes de actuación, a fin de ayudar a estos alumnos a desarrollar su potencial, a que se sientan comprendidos y aceptados, empenándose en la construcción de un sistema educativo que reconozca y atienda las necesidades del superdotado en sus distintas esferas: intelectual, social y emocional.

## **Referencias**

- Alencar, E. M. L. S. (1986). *Psicologia e educação do superdotado*. São Paulo: EPU.
- Alencar, E. M. L. S. (1988). O estímulo ao talento e à excelência. *Jornal de Psicologia*, 7, 10-13.
- Alencar, E. M. L. S. (1992). A identificação e atendimento ao superdotado. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 1, 22-27.
- Alencar, E. M. L. S. (1994). Perspectivas e desafios da educação do superdotado. En E. M. L. S. Alencar (Ed.), *Tendências e desafios da educação especial* (pp. 104-124). Brasília: Secretaria de Educação Especial.
- Alencar, E. M. L. S. (2001). *Criatividade e educação de superdotados*. Petrópolis: Vozes.

- Alencar, E. M. L. S. (2006a). O papel do psicólogo escolar na prevenção de dificuldades sócio-emocionais do aluno com altas habilidades. En M. C. R. Azevedo Joly & C. Vectore (Eds.), *Questões de pesquisa e práticas em psicologia escolar* (pp. 101-123). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Alencar, E. M. L. S. (2006b). Características sócio-emocionais do superdotado. Questões atuais. *Psicologia em Estudo*, 12, 371-378.
- Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (1996). Lim: características e desenvolvimento de uma criança com uma inteligência matemática excepcional. *Cadernos de Pesquisa NEP*, 2, 1-11.
- Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2001). *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo: EPU.
- Butler-Por, N. (1993). Underachieving gifted students. En K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 649-668). Oxford: Pergamon Press.
- Colangelo, N. (1991). Counseling gifted students. En N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 273-282). Boston: Allyn and Bacon.
- Colangelo, N. & Assouline, S. G. (2000). Counseling gifted students. En K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 595-608). Oxford: Pergamon Press.
- Coleman, L. J. & Cross, T. L. (2000). Social-emotional development and the personal experience of giftedness. En K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 203-212). Oxford: Pergamon Press.
- George, W. C. & Stanley, J. C. (1979). *Educating the gifted: Acceleration and enrichment*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Gross, M. U. M. (1993). Nurturing the talents of exceptionally gifted individuals. En K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 473-490). Oxford: Pergamon Press.

- Gross, M. U. M. (1994). Factors in the social adjustment and social acceptability of extremely gifted children. En N. Colangelo, S. G. Assouline & D. L. Ambrosio (Eds.), *Talent development* (pp. 473-477). Dayton, OH: Ohio Psychology Press.
- Gross, M. U. M. (2002). Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students. En M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children* (pp. 19-30). Waco, TX: Prufrock Press.
- Hollingworth, L. (1942). *Children above 180 IQ. Origin and development*. Nueva York: World Books.
- Keiley, M. K. (2002). Affect regulation and the gifted. En M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children* (pp. 41-50). Waco, TX: Prufrock Press.
- Knobel, R. & Shaughnessy, M. (2002). Reflecting on a conversation with Joe Renzulli: About giftedness and gifted education. *Gifted Education International*, 16, 118-126.
- Landau, E. (1990). *The courage to be gifted*. Nueva York: Trillium Press.
- Moon, S. M. (Ed.). (2004). *Social/emotional issues, underachievement, and counseling of gifted and talented students*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Moreira, G. E. (2005). *Perfeccionismo em adolescentes superdotados atendidos em um programa para alunos com altas habilidades/talentosos*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Católica de Brasília, Brasil.
- O' Connor, K. J. (2002). The application of Dabrowski's theory to the gifted. En M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children* (pp. 51-60). Waco, TX: Prufrock Press.
- O' Shea, H. E. (1965). Friendship and the intellectually gifted child. En W. B. Barbe (Ed.), *Psychology and education of the gifted: Selected readings* (pp. 282-291). Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- Passow, A. H. (1992). Nurturing the affective aspects of giftedness: A neglected component of talent development. En F. Monks & W.

- Peters (Eds.), *Talent for the future* (pp. 222-226). Assen/Maastricht, Holanda: Van Gorcum.
- Passow, A. H., Mönks, F. J. & Heller, K. A. (1993). Research and education of the gifted in the year 2000 and beyond. En K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 883-903). Oxford: Pergamon Press.
- Peterson, J. S. (2003). Underachievers: Students who don't perform. En J. F. Smutny (Ed.), *Underserved gifted populations* (pp. 307-332). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Piechowski, M. M. (1991). Emotional development and emotional giftedness. En N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 285-307). Boston: Allyn and Bacon.
- Reis, S. M. & McCoach, D. B. (2002). Underachievement in gifted students. En M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children* (pp. 81-92). Waco, TX: Prufrock Press.
- Reis, S. M. & Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, 41, 119-130.
- Rogers, K. B. (2002). Effects of acceleration on gifted learners. En M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children* (pp. 3-12). Waco, TX: Prufrock Press.
- Schiever, S. W. & Maker, C. J. (1991). Enrichment and acceleration: An overview and new directions. En N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 99-110). Boston: Allyn and Bacon.
- Schuler, P. (2000). Perfectionism and gifted adolescents. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 11, 183-196.
- Schuler, P. (2002). Perfectionism in gifted children and adolescents. En M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children* (pp. 71-80). Waco, TX: Prufrock Press.

- Schuler, P., Ferbezer, I., O'Leary, N., Popova, L. V., Delou, C. M. C. & Limont, W. (2003). Perfectionism: International case studies. *Gifted and Talented International*, 18, 67-75.
- Seeley, K. (1985). Facilitators for gifted learners. En J. Feldhusen (Ed.), *Toward excellence in gifted education* (pp. 105-133). Denver: Love.
- Silverman, L. K. (1993). Counseling needs and programs for the gifted. En K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 631-647). Oxford: Pergamon Press.
- Silverman, L. K. (1997). Through the lens of giftedness. En J. A. Leroux (Ed.), *Connecting the gifted community worldwide* (pp. 225-244). Seattle: World Council for Gifted and Talented Children.
- Silverman, L. K. (2002). Asynchronous development. En M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children* (pp. 31-40). Waco, TX: Prufrock Press.
- 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.
- Urban, K. K. (1993). Fostering giftedness. *International Journal of Education Research*, 19, 31-49.
- Webb, J. T. (1993). Nurturing social-emotional development of gifted children. En K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 525-538). Oxford: Pergamon Press.

Recibido el 10 de septiembre, 2007

Aceptado el 10 de diciembre, 2007

## Información para autores

La *Revista de Psicología* de la Pontificia Universidad Católica del Perú se propone publicar artículos originales relacionados con la psicología y basados en trabajos de investigación empírica, teórica y/o aplicada. Asimismo, recibirá contribuciones en la forma de revisiones de literatura y reseñas bibliográficas; notas sobre temas de interés científico, ético y profesional; información sobre eventos de importancia para la psicología y el desarrollo institucional en el Perú.

Los trabajos deben ser originales y no estar considerados para su publicación en otra revista. El contenido de los artículos publicados en la *Revista de Psicología* de la Pontificia Universidad Católica del Perú es responsabilidad exclusiva de sus autores.

Las contribuciones deben ser preparadas siguiendo las normas del Manual de Estilo de Publicaciones de la *American Psychological Association* (APA). En cuanto a la extensión de los artículos, se solicitan entre 15 y 30 páginas, escritas con fuente *Times New Roman* tamaño 11, a espacio y medio de interlineado.

La primera página debe incluir (a) título del artículo (máximo 12 palabras) en negrita; (b) nombre completo y afiliación institucional de cada autor; (c) breve currículum vitae, dirección postal y correo electrónico de cada autor (a pie de página); (d) resúmenes en castellano e inglés (máximo 120 palabras cada uno); (e) palabras clave en castellano e inglés. Se utiliza el inglés americano.

Todas las páginas del manuscrito deben ser numeradas en el extremo superior derecho. Los subtítulos deben ir en negritas, nunca en mayúsculas. Cada párrafo debe iniciarse con una sangría con tabulador.

Las referencias bibliográficas deben insertarse en el texto (nunca a pie de página) y deben ir alfabéticamente ordenadas al final del manuscrito bajo el subtítulo *Referencias*. El autor debe asegurarse de considerar solamente aquellas fuentes a las que se recurrió en la redacción del texto y no debe contemplar referencias adicionales que no hayan sido mencionadas en el texto. A continuación, se presentan algunos ejemplos:

Referencia de texto:

Mönks, F. J., Ypenburg, I. H. & Blumen, S. (1997). *Nuestros niños son talentosos. Manual para padres y maestros*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Apellido, Inicial del nombre. (Año). *Título del libro en cursiva*. Ciudad de publicación: Editorial.

Capítulo dentro de texto:

Cueto, S. (2002). Desayuno escolar y rendimiento escolar. En E. Pollitt (Ed.), *Consecuencias de la desnutrición en el escolar peruano* (pp. 265-282). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Apellido, Inicial del nombre. (Año).  
Título del capítulo. En Inicial del  
nombre del editor. Apellido del edi-  
tor (Ed. si es un solo editor, Eds.  
si son más de uno), *Título del libro*  
*en cursiva* (número del volumen si  
es más de uno, pp. página inicial-  
página final). Ciudad: Nombre de  
la editorial.

Artículo en revista científica:

Mantilla, C. & Sologuren, S. (2006).  
Criterios para evaluar la eficiencia:  
hablan psicoterapeutas psicoanalít-  
ticos, conductuales cognitivos, ra-  
cionales emotivos y psicoanalistas.  
*Revista de Psicología de la Pontificia*  
*Universidad Católica del Perú*, 24  
(2), 223-266.

Apellido, Inicial del nombre. (Año).  
Título del artículo. *Nombre de la*  
*revista en cursiva, volumen en cursi-*  
*va* (año o semestre), página inicial-  
página final.

Las tablas y figuras deberán ir al final  
del documento y el autor indicará el  
lugar donde serán colocadas dentro  
del texto. La cantidad de tablas y figu-  
ras debe reducirse al mínimo necesario  
para exponer el tema adecuadamente.

La aceptación de los artículos se deter-  
minará según los informes de dos miem-  
bros del Comité Editorial expertos en  
el tema tratado. De haber desacuerdo  
considerable entre ellos, se apelaría a un  
tercer informe. Las contribuciones son  
seleccionadas sobre la base de su rele-  
vancia teórica y/o práctica. En general,  
antes que criterios metodológicos o  
epistemológicos rígidos, se considera el  
rigor con el cual se trata el tema.

Las contribuciones son publicadas en  
español e inglés con resúmenes en am-  
bos idiomas.

El envío de contribuciones debe hacerse  
preferentemente por correo electrónico  
en archivo adjunto en formato Word  
2000 o XP a revpsicologia@pucp.edu.  
pe. De lo contrario, enviar dos copias  
impresas del manuscrito y un CD en  
Word 2000 o XP a Dra. Cecilia Thorne,  
Departamento de Psicología, Pon-  
tificia Universidad Católica del Perú,  
Apartado 1761, Lima 100-Perú

La *Revista de Psicología* es publicada dos  
veces al año en los meses de junio y di-  
ciembre por el Fondo Editorial de la  
Pontificia Universidad Católica del Perú  
y se encuentra indexada en PsycINFO  
y Redalyc.