

LA SOLEDAD EN LA ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL: FACTORES DE RIESGO Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO

LONELINESS IN GIFTEDNESS: RISK FACTORS AND COPING STRATEGIES

María Isabel Gómez-León

Universidad Internacional de La Rioja. España

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7466-5441>

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Gómez-León, M. I. (2020). La soledad en la alta capacidad intelectual: Factores de riesgo y estrategias de afrontamiento. *Revista de Psicoterapia*, 31(117), 297-311. <https://doi.org/10.33898/rdp.v31i117.364>

Resumen

Los niños y adolescentes con alta capacidad intelectual (ACI) presentan una serie de características y necesidades únicas que en ocasiones son difícilmente comprendidas y toleradas por el resto, por lo que a menudo se enfrentan a situaciones de soledad física o compartida con graves repercusiones en la salud física y mental. Las investigaciones sugieren que si la ACI no se desarrolla en un contexto socioafectivo adecuado desde la infancia estos niños y adolescentes podrían estar en riesgo con respecto a la salud mental para poder convertirse en adultos sanos en un aspecto biopsicosocial. El objetivo de este artículo es describir algunos de los posibles factores de riesgo que hacen que los niños y adolescentes con ACI sean especialmente vulnerables a experimentar el aislamiento físico, social y/o psicológico, así como las estrategias de afrontamiento más comúnmente utilizadas por ellos para intentar superar estas situaciones de estrés. Los resultados señalan como principales factores de riesgo la disincronía y complejidad cognitiva con respecto a sus iguales, patrones de amistad diferentes y una mayor conectividad dentro del sistema de mentalización. Las estrategias de afrontamiento social más utilizadas por esta población en respuesta a la percepción de los efectos sociales negativos son negar el talento, minimizar la popularidad y la conformidad con los demás.

Palabras clave: altas capacidades, soledad, exclusión social, estrategias de afrontamiento, desarrollo socioemocional.

Abstract

Gifted children and teenagers have a series of unique characteristics and needs that are sometimes difficult to understand and tolerate for others, so they often face situations of physical or shared loneliness with serious repercussions on physical and mental health. The research found that if giftedness does not develop in an appropriate socio-affective context since childhood these children and adolescents may be at risk with respect to mental health to become healthy adults in a biopsychosocial aspect. The aim of this article is to describe some of the possible risk factors that make gifted children and adolescents especially vulnerable to experiencing physical, social and / or psychological isolation, as well as the coping strategies most commonly used by them to try to overcome these stress situations. The results suggest as main risk factors the dyssynchrony and cognitive complexity with respect to their peers, different friendship patterns and greater connectivity within the mentalization system. The most commonly used social coping strategies in response to the perception of negative social effects are denying talent, minimizing popularity and the conformity with the others.

Keywords: giftedness, loneliness, social exclusion, coping strategies, socio-emotional development.

Fecha de recepción v1: 3-3-2020. Fecha de recepción v2: 9-4-2020. Fecha de aceptación: 25-8-2020.

Correspondencia sobre este artículo:

E-mail: mabelgomezleon@gmail.com

Dirección postal: M. Isabel Gómez León. C/Rosa Montero 4 esc.B 1ºA -28903- Getafe (Madrid). España

© 2020 Revista de Psicoterapia



A pesar de que la alta capacidad intelectual (ACI) puede ser definida como una elevada eficiencia en tareas intelectuales, creativas y/o artísticas (Gómez-León, 2019), numerosos estudios han señalado que las personas con ACI pueden representar un grupo de riesgo para padecer estrés psicosocial, aislamiento, incumplimiento de posibles logros, depresión e incluso suicidio (Cavilla, 2019; Cross y Cross, 2015; Karpinski et al., 2018).

La ACI implica una serie de características personales, biológicas, cognitivas y emocionales, que si no se desarrollan en un entorno sociocultural adecuado pueden llevar a la aparición de problemas en el ámbito personal, social y académico (Eren et al., 2018). Los niños y adolescentes con ACI no sólo parecen mostrar una mejor empatía y una mayor preocupación por las injusticias y los problemas del mundo que les rodea, sino que además han sido definidos en numerosas ocasiones como más sensibles e intensos emocionalmente (Espelage y King, 2018; Freeman, 2005; Pfeiffer, 2018). Estas características que podrían actuar como factores de protección ante las adversidades y favorecer un desarrollo socioemocional promedio o superior (Baudson, 2016; Gómez-Pérez et al., 2014; Lee et al., 2012) también podrían suponer una mayor vulnerabilidad a experimentar la soledad física o existencial (Guthrie, 2019; Rinn, 2018; Shechtman y Silektor, 2012). La manera única que tienen estos niños y adolescentes de ver, sentir y procesar el mundo que les rodea no siempre es bien aceptada o comprendida por su entorno por lo que a menudo se enfrentan a un desafío constante, enmascarar aquello que les hace ser diferentes o enfrentarse a la soledad (Cross et al., 2019; Pfeiffer, 2018). A consecuencia de ello un número significativo de niños y adolescentes con ACI podría presentar problemas psicológicos dolorosos, preocupantes y a menudo debilitantes (Guthrie, 2019; Rinn, 2018; Shechtman y Silektor, 2012).

El no poder satisfacer adecuadamente las necesidades básicas de interacción social y comprometer el sentimiento de pertenencia al grupo puede tener graves consecuencias no solo en el desarrollo fisiológico, cognitivo y socioemocional (Cavilla, 2019; Cross y Cross, 2015) sino también en el académico. Se ha demostrado que los estudiantes con ACI socialmente aislados tienen calificaciones significativamente más bajas, una mayor probabilidad de abandonar sus estudios (Cavilla, 2019; Stadtfeld et al., 2019) y una menor capacidad para alcanzar su máximo potencial (Reis y Renzulli, 2004). Sin embargo, se ha comprobado que cuando el entorno social y educativo responde a las necesidades afectivas y cognitivas de estos estudiantes la adaptación académica y social no difiere de la de sus compañeros de capacidad intelectual promedio (Reis & Renzulli, 2004). Estos hallazgos subrayan la importancia de comprender la dinámica de las redes sociales en esta población con el fin de poder crear entornos educativos favorables al desarrollo de relaciones sociales positivas.

El objetivo de este trabajo es identificar y describir algunos de los factores de riesgo que hacen que los niños y adolescentes con ACI sean especialmente vulnerables a experimentar la soledad física, social y/o psicológica, así como las

estrategias de afrontamiento más utilizadas por esta población para conseguir la aceptación social y evitar los efectos nocivos de este aislamiento.

Método

La presente revisión bibliográfica se realizó a través de las bases de datos Pubmed, Scopus, Web of Science y Google Scholar. Principalmente se utilizaron las palabras clave “gifted*” AND “children” OR “teen*” OR “loneliness” OR “emotional development” OR “social development” OR “emotional disorder” OR “social exclusion” OR “friendship” OR “coping strategies” sin restricción idiomática. En una primera fase fueron incluidos aquellos artículos originales o de revisión publicados en los últimos 5 años en los que se relacionaran a través del título o del resumen la ACI con la soledad, la exclusión social, el desarrollo socioemocional, algún tipo de trastorno emocional o las amistades. Se incluyeron artículos que abordaran los términos anteriormente descritos desde la infancia hasta la adolescencia, tanto desde una perspectiva transversal como longitudinal y en los diferentes perfiles de la ACI (lógico-deductivo y/o divergente-creativo). Fueron excluidos aquellos artículos que no abordaran la soledad física, social y/o psicológica durante el desarrollo socioemocional del niño y del adolescente con ACI de una manera directa y aquellos centrados exclusivamente en sujetos adultos. Tras un análisis en profundidad se realizaron búsquedas indirectas de los autores más citados o de aquellos que presentasen datos relevantes o novedosos para la elaboración del trabajo.

Resultados

De los trabajos seleccionados el 58% aborda directamente las características psicológicas y ambientales que pueden suponer un factor de riesgo para experimentar la soledad en los niños y adolescentes con ACI, el 25% describe estudios sobre las estrategias de afrontamiento más comúnmente utilizadas por esta población para hacer frente al estrés psicológico y social y el 17% restante hace referencia a los mecanismos neurobiológicos que subyacen a las experiencias de exclusión social en los niños y adolescentes con ACI como posible causa de una mayor vulnerabilidad a padecer un mayor número de experiencias negativas y con peores consecuencias para la salud física y mental.

Relaciones sociales en los niños con ACI

La literatura muestra que a pesar de que encontrar un amigo es a menudo una prioridad para los niños con ACI éstos no siempre consiguen satisfacer esta necesidad (Shore et al., 2018). Algunos estudios señalan como causa las disincronías existentes entre su edad mental y la de sus pares de igual o semejante edad cronológica (Cavilla, 2019). En la edad en la que los niños de capacidad promedio buscan compañeros de juego los niños con ACI buscan amigos con los que poder desarrollar relaciones estrechas y de confianza, sin embargo, los niños mayores

suelen desplazarlos físicamente, por lo que se ven obligados a intentar adaptarse a los juegos de sus compañeros de igual edad o a no jugar (Cross y Cross, 2015).

A menudo disfrutan manteniendo conversaciones con los adultos y muestran un interés desmedido por la lectura, ya que ésta les permite profundizar sobre sus áreas de interés a su propio ritmo y sin riesgos, en estas ocasiones pueden ser selectivamente solitarios (Terrassier, 2009). En otras ocasiones se convierten en individuos solitarios porque el entorno no les ha proporcionado oportunidades suficientes para poder practicar las habilidades interpersonales necesarias para el desarrollo de las relaciones de amistad (Shechtman y Silektor, 2012).

La soledad compartida en la ACI

Diversos autores señalan que sentirse fuera del lugar es la experiencia principal de los niños con ACI incluso cuando son populares entre sus iguales (Ogurlu et al., 2018; Pfeiffer, 2018; Shechtman et al., 2012). Por lo que una de las peores experiencias que puede vivir un niño con ACI no es estar completamente solo, sino que la gente que le rodea le haga sentir esa soledad.

La complejidad cognitiva y ciertos rasgos de personalidad de estos niños crean una conciencia y unas experiencias únicas que los separan de los demás (King et al., 2019). Desde una edad muy temprana la atención de estos niños se centra más en la abstracción y la complejidad de su pensamiento que en los aspectos superficiales de las cosas. Cognitivamente no sólo perciben un mayor número de detalles, sino que además hacen un mayor número de asociaciones complejas y novedosas, su pensamiento está dotado de una mayor flexibilidad, son creativos, imaginativos e intuitivos (Gómez-León, 2019). En la esfera socioemocional son más sensibles, experimentan emociones fuertes (Guthrie, 2019), presentan una mayor empatía y una nítida conciencia de las incoherencias e injusticias del mundo que les rodea, están más preocupados por resolver los problemas que por hablar de ellos, pero al mismo tiempo son conscientes de las limitaciones personales para cambiar la situación (Pfeiffer, 2018). Se ha señalado que estos pensamientos en un niño de 10, 12 o 15 años pueden preceder al suicidio (Higgins-Biss, 2009).

Cuando estos niños intentan compartir sus pensamientos y preocupaciones existenciales generalmente se encuentran con reacciones que van desde la perplejidad hasta la hostilidad, el simple hecho de plantear preguntas hace que otros se retiren o las rechacen (Cross y Cross, 2015). Pronto descubren que sus preocupaciones no son compartidas por el resto y que la mayoría de sus compañeros se centran más en cuestiones concretas y en adaptarse a las expectativas de los demás. Ni siquiera su humor, elaborado, poco convencional y en ocasiones estrafalario, es bien comprendido o aceptado por el resto (Higgins-Biss, 2009) lo que les hace sentirse diferentes a sus pares desde una temprana edad. El no poder compartir o expresar lo que sienten, viven o les preocupa puede llegar a generarles una tensión interna constante con importantes repercusiones en su desarrollo. Este estado de estrés continuo puede provocar agotamiento físico y mental conduciendo a la retirada,

la desesperanza y la inactividad e inhibiendo las capacidades cognitivas que les permitirían el desarrollo de su potencial intelectual (Haberlin, 2015).

Algunos trabajos revelan que para muchos adolescentes con ACI los sentimientos de diferencia generados en la infancia continúan o aumentan, con los consecuentes problemas interpersonales, emocionales y de adaptación que esto conlleva (Gómez-Pérez et al., 2014).

Relaciones sociales en el adolescente con ACI

Algunos estudios exponen que para facilitar tanto el aprendizaje como las amistades de los adolescentes con ACI es beneficioso formar un grupo con las mismas o semejantes capacidades cognitivas (Hertberg-Davis y Callahan, 2008; Mackintosh, 2004). Sin embargo, otros estudios muestran que la preferencia de estos adolescentes por personas de unas características determinadas u otras depende del contexto en el que se encuentren o de la actividad a la que se dediquen (Mackintosh, 2004). Cuando dedican su tiempo a un área de interés determinado pueden preferir la privacidad o la compañía de expertos que compartan el mismo interés. Pero para los estudiantes de ACI de secundaria la capacidad intelectual no es una de sus principales preocupaciones en las amistades y para los universitarios es la última de entre ocho criterios (Chichekian y Shore, 2017). Las variables socioemocionales están por encima de cualquier otra variable, por lo que se ha sugerido que los intereses compartidos y los niveles de capacidad pueden no ser fines en sí mismos sino más bien medios para lograr resultados socio-emocionales cuando se trata de amistades (Chichekian y Shore, 2017).

Cuando se estudia la naturaleza de las relaciones de los adolescentes y universitarios con ACI se observa que estos alumnos no son necesariamente inferiores en cuanto a las puntuaciones de calidad de amistad que los de capacidad promedio, pero puede haber más heterogeneidad en sus amistades, es decir, sus patrones de amistad pueden ser diferentes, pero no disfuncionales (French et al., 2011). Estos estudiantes están abiertos a sostener puntos de vista opuestos con sus amigos, aceptan el desacuerdo como algo positivo, estimulante y enriquecedor y les dan menos importancia a los conflictos. Están más dispuestos a modificar su posición y temen en menor medida que esta rivalidad amistosa les haga perder las amistades que valoran y que quieren cultivar. Los alumnos con capacidad promedio, sin embargo, evitan el conflicto más abiertamente y prefieren amistades en las que predomine el compañerismo y la cercanía, por lo que sus amistades son más homogéneas (Chichekian y Shore, 2017, Schneider et al., 2005).

Estos estudios muestran que un posible factor de riesgo para experimentar la soledad física o psicológica durante la adolescencia podría ser el que las amistades sean definidas y experimentadas de manera diferente, los adolescentes con ACI se centran más en el contenido que en la persona, lo que puede ser mal comprendido por algunos compañeros y reducir las posibilidades de desarrollar amistades.

Razonamiento moral y comportamiento moral en la ACI

Hay evidencia de que no existe una correlación entre el razonamiento moral de los adolescentes con ACI y el comportamiento moral (Cavilla, 2019), aunque los grupos con ACI alcanzan niveles más altos de razonamiento y juicio moral, así como de adaptabilidad (flexibilidad y resolución de problemas), obtienen puntuaciones significativamente más bajas en el manejo del estrés y la capacidad de control de la ira y de impulsos (Cavilla, 2019). Por lo que la tendencia de estos estudiantes a ser más perceptivos, sensibles, reactivos e intensos emocionalmente (Freeman, 2005) puede generar respuestas emocionales igualmente intensas con respecto a la forma en la que son tratados pudiendo experimentar una variedad de comportamientos como la impulsividad, la agresión, la retirada, o la evitación de la sensación (Jumper, 2019).

El tener una mejor comprensión de las sutilezas o matices comunicativos y, al mismo tiempo, tener respuestas emocionales más intensas, no sólo hace que sean más vulnerables a la crítica, sino que también contribuye a que vivan las situaciones de intimidación y acoso con una mayor profundidad que sus compañeros sin ACI. De esta manera se ha documentado que el riesgo de ideación suicida y los problemas de comportamiento e internalización son mayores (Cross y Cross, 2015; Espelage y King, 2018) por lo que las consecuencias del acoso escolar en estos estudiantes son más graves (Klomek et al., 2010).

La red de la exclusión social en la ACI

Las experiencias de rechazo o exclusión social se han descrito como experiencias tan dolorosas y desagradables como el dolor físico o la muerte de un ser querido, de hecho, parte de los circuitos y estructuras que intervienen en el procesamiento de dichas experiencias son los mismos (Eisenberger, 2012). Dos de las estructuras más fuertemente implicadas son la corteza cingulada anterior (CCA), que permite la supervisión, planificación y flexibilización de la conducta en función de las demandas del entorno y la ínsula anterior (IA) que interviene en la experiencia subjetiva emocional.

Se ha hallado que existe una correspondencia directa entre la intensidad del dolor desagradable, tanto cuando es físico como cuando es causado por la exclusión social, y la actividad de la CCA dorsal (DACC) y la (IA). Desde una perspectiva evolutiva, esta actividad demuestra la importancia del aislamiento y la exclusión social en los humanos como amenaza para el bienestar y la supervivencia. La sensación de aislamiento social no sólo aumenta la motivación para conectarse con otros, sino que también produce una hipervigilancia implícita (no consciente) y un aumento de la actividad simpática en busca de amenazas sociales. Cuando el rechazo se produce por un ser querido y, por lo tanto, resulta más dolorosa subjetivamente, no sólo se produce una mayor activación en la CCAD y la IA, sino también en estructuras relacionadas con el componente sensorial del dolor (cortezas somatosensoriales secundarias e ínsula posterior), estructuras, estas últimas, que

sin embargo no se activan ante el fallecimiento de un ser querido, pudiendo indicar que están más asociadas con la devaluación realizada por otros sobre la persona que con la pérdida en sí. La activación de esta estructura también ha sido asociada a los sentimientos que se generan cuando se está siendo objeto de una devaluación social y ante la retroalimentación y autoevaluación negativa en situaciones sociales, incluso ante señales de rechazo sutiles que no necesariamente deberían de provocar sentimientos de dolor social (Eisenberger, 2012).

Estos datos son especialmente relevantes en el caso de los niños con ACI ya que se ha mostrado que éstos hacen un mayor uso de la CCA a una edad más temprana, y muestran un mayor número de conexiones en esta área, que sus iguales de capacidad promedio (Buttelmann y Karbach, 2017). Una mayor activación de la CCA a través de sus conexiones con los núcleos accumbens (centros de recompensa) permitiría una mayor adaptación a las demandas del entorno y un incremento de la motivación en conductas de acercamiento social, lo cual favorecería las relaciones interpersonales. Sin embargo, también podría contribuir a un mayor almacenamiento y recuperación de las experiencias dolorosas a través de su conexión con la amígdala (Yu et al., 2008). Lo que explicaría no solo el por qué estos niños son más vulnerables al rechazo social sino también el por qué tiene peores consecuencias físicas y psicológicas (Jumper, 2019).

La red de la mentalización en la ACI

La exclusión social también modula la conectividad funcional de las redes cerebrales involucradas en la mentalización o la comprensión de los estados mentales de los demás, en concreto, la corteza prefrontal medial dorsal y ventral (CPFm), el precuneus y la unión temporo-parietal bilateral (Schmälzle et al., 2017). La actividad de estas áreas se incrementa durante la exclusión, respecto a la inclusión, y funcionalmente ayuda a comprender lo que piensan y sienten otras personas. Esta red se superpone con la red de modo predeterminado (RMP), una red que se activa cuando las personas se dedican a tareas enfocadas internamente proporcionando información de las experiencias previas y de las posibles perspectivas, lo que permite tener una visión del futuro. Este sistema se considera un componente básico de la simulación mental y la interacción social (Gotlieb et al., 2016). Funcionalmente esta activación ayuda a reflexionar sobre los motivos y las intenciones que llevan a los otros a la exclusión y las consecuencias que puede tener a nivel personal y social. Se ha comprobado, además, que los sujetos que muestran a priori redes de amistad menos densas presentan una mayor activación en la conexión de ambas áreas, dolor social e intento de comprender e interpretar lo que piensan o sienten las personas que les excluyen para dar sentido a la situación (Schmälzle et al., 2017).

La conexión entre la RMP y la red ejecutiva, que participa en el control y la regulación mental, es mayor, y funcionalmente comienza a una edad más temprana, en los niños con ACI (Walker y Shore, 2011). Un mayor número de conexiones en la RMP les permite comprender e integrar diferentes perspectivas y asociar

más fácilmente cualquier contenido con propósitos de mayor relevancia personal y social. Lo que explica el que estos niños tiendan a inferir otros estados mentales con mayor precisión que sus iguales de capacidad promedio proporcionándoles una base de información más completa y compleja de la que extraer estas conclusiones (Gotlieb et al., 2016).

La mejor comprensión tanto del propio mundo mental como de los pensamientos, creencias e intenciones de los otros en los niños con ACI está relacionada con la Teoría de la Mente y precede a la empatía que, además, implica la capacidad de reconocer y de entender las emociones de los otros independientemente de las nuestras (Walker y Shore, 2011). Muchas de las características propias de la ACI, un lenguaje precoz, una mayor flexibilidad mental, habilidad metacognitiva, nivel de alerta y atención, sensibilidad emocional, pensamiento moral de alto nivel, y alta conciencia de sí mismo, por nombrar algunas, pueden ser consideradas aspectos importantes de la Teoría de la Mente y de una interacción social más competente.

Sin embargo, cuando los matices o las sutilezas comunicativas que captan del entorno son interpretados como una devaluación, una amenaza y/o una exclusión, pueden ser más vulnerables a procesar la información con un mayor grado de implicación personal y afectiva. Estos sujetos pueden dedicar un tiempo considerablemente mayor a intentar evaluar y comprender los motivos que les ha llevado a la exclusión, pudiéndoles llevar a la rumia o a la preocupación excesiva que acompaña a determinados trastornos psicológicos como la depresión o la ansiedad (Eren et al., 2018).

Aislamiento social y salud en la ACI

Muchas investigaciones han demostrado vínculos entre el aislamiento social y la salud, aquellos sujetos que tienen menos vínculos sociales o mayor aislamiento social percibido tienen un mayor riesgo de mortalidad y una mayor incidencia de problemas de salud física, como la enfermedad coronaria y algunos tipos de cáncer y de salud mental como la depresión y el estrés. Es importante destacar que la asociación entre la soledad y la mortalidad no se explica por las características objetivas de las relaciones sociales (e.g., estado civil) o por los comportamientos de salud, sino por la experiencia subjetiva de soledad o aislamiento social (Cacioppo y Cacioppo, 2014).

Algunos autores señalan que la hipersensibilidad característica de las personas con ACI hacia los eventos ambientales internos y / o externos podría ser la causa de la mayor prevalencia de trastornos psicológicos y fisiológicos observados en esta población frente a la de capacidad intelectual media (Karpinski et al., 2018). La rumia y la preocupación que acompañan a una mayor conciencia social e interpersonal pueden contribuir a una activación simpática continua con un patrón crónico de respuestas de lucha, huida o congelamiento provocando una cascada de eventos inmunológicos. En este sentido existe evidencia empírica de que los trastornos del estado de ánimo están asociados con la desregulación inmune (Padgett

y Glaser, 2003).

De la misma manera, la percepción o la presencia de apoyo social parece reducir el dolor físico y la actividad neuronal relacionada con el dolor (en el DACC y AI). Una primera línea de evidencia muestra cómo los opiáceos destinados a mejorar el dolor físico severo reducen los comportamientos asociados con la angustia de separación social. Además, tanto la DACC como la IA son unas de las estructuras con mayores densidades de receptores mu-opioides en el sistema nervioso central.

Estrategias de afrontamiento sociales adaptativas-funcionales ante situaciones de estrés en la ACI

El niño o el adolescente con ACI no tiene por qué ser necesariamente solitario en el contexto de la escuela o amistades (French et al., 2011), cuando son aceptados, respetados e integrados socialmente disfrutan a través de la relación social con otras personas, pueden asumir roles de líderes con facilidad y desarrollan una elevada autoestima (Gotlieb et al., 2016; Guy et al., 2019; Reis y Renzulli, 2004).

La investigación ha demostrado que los estudiantes con ACI tienen la capacidad de modificar sus estrategias de afrontamiento social en función de sus percepciones y objetivos sociales, lo que utilizan a menudo para interactuar con su entorno académico (Shaunessy y Suldo, 2010). Así, mientras que los estudiantes de capacidad promedio recurren con más frecuencia al uso de estrategias de afrontamiento negativas ante factores de estrés, incluyendo la ira, la evitación y culpar a otros agentes o circunstancias, los niños con ACI se basan en una gran cantidad de estrategias de afrontamiento positivas como la aceptación de la responsabilidad de su trabajo, la implicación en la resolución de los problemas, la búsqueda de recursos o información de otras personas y la búsqueda de apoyo social y emocional. Sin embargo, evitan formas de afrontamiento menos productivas como dilatar la finalización de las tareas en el tiempo, detenerse en problemas irrelevantes para la tarea, relajarse o dormir (Shaunessy y Suldo, 2010; Woodward y Kalyan-Masih, 1990).

En cuanto a hacer frente al estrés a través de las amistades fuera del contexto académico los estudiantes con ACI conceden mayor importancia a mantener vínculos con sus amigos para tener un marco de referencia, de manera que escuchar los factores estresantes y puntos de vista de sus compañeros les ayude a replantear sus propios problemas desde una perspectiva diferente. Mientras que sus compañeros de clase sin ACI se suelen relacionar con sus amigos en momentos de estrés principalmente como compañeros de viaje para actividades divertidas como ir de compras y ver películas que proporcionan las pausas temporales de sus factores de estrés actuales (Shaunessy y Suldo, 2010).

El mayor grado de sensibilidad mostrado por los niños y adolescentes con ACI hacia los sentimientos de los demás favorece que sean mucho menos propensos a comportamientos injustos con sus compañeros y a menudo muestren mayores habilidades en empatía y simpatía (Walker y Shore, 2011). Por ejemplo, tener un buen conocimiento de la perspectiva del otro es especialmente útil en determinadas

habilidades engañosas como las mentiras prosociales, que ayudan a mantener una amistad sin hacer daño. De este modo podrían experimentar relaciones sociales más fructíferas.

Además, también difieren de sus compañeros de clase con respecto al uso de experiencias emocionales positivas en respuesta a factores de estrés como el humor (Shaunessy y Suldo, 2010). Su facilidad con la ambigüedad y la paradoja les permite llevar al extremo situaciones que les resultan verdaderamente frustrantes y angustiantes con el fin hacerlas perder todo sentido lógico y convertirlas en casi una comedia, este cambio de perspectiva es frecuentemente utilizado tanto sobre ellos mismos como sobre las circunstancias que le rodean, sin embargo, puede no ser comprendido por su entorno y resultar extravagante.

Estrategias de afrontamiento sociales desadaptativas-disfuncionales ante situaciones de estrés en la ACI

Cuando la alta capacidad es reconocida, las estrategias de afrontamiento social en respuesta a la percepción de los efectos sociales negativos son negar el talento, minimizar la popularidad y la conformidad con los demás (Cross et al., 2019). Dentro de ellas, la estrategia más utilizada es negar la ACI. Muchos de ellos comienzan a cuestionarse el sentido de sus dones desde una edad temprana, algunos prefieren prescindir de su talento, o enmascararlo, para pasar desapercibidos y no enfrentarse al rechazo social; otros lo ocultarán para evitar celos, envidias y competencia con la finalidad de ganar amigos y ser aceptados en el grupo (Cross et al., 2019). Se ha documentado que este hecho es más frecuente en el caso de las niñas y adolescentes, donde la necesidad de agradar y adaptarse socialmente predomina habitualmente sobre sus altas capacidades intelectuales. En este sentido se ha hallado que, aunque dentro del grupo de las ACI las niñas obtienen mejores puntuaciones en habilidades sociales (Ogurlu et al., 2018), sin embargo son el grupo menos popular entre sus compañeros de ACI y de capacidad media, siendo además el grupo con el nivel más bajo de autoconcepto en cuanto a relaciones entre pares (Kořir et al., 2016) y aquél que muestra un mayor número de conductas de retirada ante el fracaso (Freeman, 2005).

Implicaciones y sugerencias prácticas de intervención para contrarrestar las estrategias disfuncionales de los sujetos con ACI

Una buena autoestima es un factor esencial de equilibrio psicológico y un motor de éxito en la vida; la autoestima comporta una dimensión esencial, que es la creencia en la posibilidad de ser amado. Construir la identidad de uno mismo es sentirse singular, único, pero es también sentirse parte integrante de un grupo, parecido a otros. Una de las principales fuentes de dolor para estos niños y adolescentes es que no encajan con las expectativas de nuestra cultura, con las normas, y con el propio sistema. Una mayor sensibilidad, empatía y capacidad de desarrollo moral puede llevarles a sentirse desconectados, separados y excluidos en una

cultura que no acepta, teme o ataca lo diferente. Esta percepción puede generar en ellos sentimientos de culpa y de impotencia, muchos de sus objetivos personales y sociales pueden carecer entonces de todo sentido y hacerles sentir vacíos. En este caso el desarrollo de su identidad y el sentimiento de pertenencia al grupo es una parte indispensable de su tratamiento.

En estos niños la construcción de su propia imagen no es sencilla y será diferente si la ACI es identificada, y a qué edad se hizo. Existe el riesgo de que se construyan una falsa identidad de sí mismos en función de lo que creen que esperan los demás y no de acuerdo con lo que son realmente. Esto supone que puedan entrar en conflicto consigo mismos planteándose si deben de ser lo que sienten que son o lo que los otros esperan de ellos. De esta manera el niño con ACI debe franquear una serie de adversidades hasta llegar a construir su identidad, sobre todo en la etapa de la adolescencia donde se potencia más la búsqueda de esa identidad y la constitución de la autoestima (Schneider et al., 2005). Una imagen inadecuada de uno mismo puede llegar a generar complicaciones de otro tipo como problemas de ansiedad o depresión. Es importante ayudarles a enfrentarse a esos cambios, porque para ellos van a ser clave no solo a lo largo de la infancia y la adolescencia sino también en la edad adulta (Gotlieb et al., 2016).

Estos niños y adolescentes necesitan oportunidades para el desarrollo de habilidades reflexivas socioemocionales. A menudo se pasan por alto las dimensiones de la ACI que están relacionadas con la capacidad de un individuo para aprovechar sus capacidades para el éxito y la satisfacción personal y social a largo plazo. La reflexión personal sobre uno mismo y las propias habilidades en un contexto socioemocional más amplio puede favorecer un tipo de respuesta más adaptada al sistema en el que se desarrollan, especialmente para aquellos que luchan con los estereotipos sociales que limitan poderosamente sobre su capacidad. Ayudarles a imaginarse su futuro, conectar sus habilidades con un propósito más amplio, reflexionar sobre la relevancia social y emocional de los pasos y habilidades necesarias para alcanzar sus propios objetivos, recompensar la curiosidad y la exploración creativa, valorarles por lo que son más que por lo que hacen, son aspectos del desarrollo socioemocional que incrementan el éxito académico, la creatividad y el talento. Se ha observado que aquellos estudiantes con ACI y una visión clara de su futuro dedican más tiempo a las tareas, se convierten en participantes más activos en clase y obtienen calificaciones más altas. Este podría ser un pequeño paso en la promoción de la imaginación socioemocional al fomentar la creación de significado personal (Gotlieb et al., 2016).

Es difícil concebir un entorno único que sea propicio para todas las formas de desarrollo del talento, porque un entorno propicio para el desarrollo debería cambiar constantemente con los cambios. En otras palabras, a medida que ocurre el cambio, el cambio adicional se vuelve inevitable y, a su vez, debe abordarse. Esto es aún más evidente en el caso de la ACI, ya que el desarrollo de la persona con ACI es más rápido de lo que generalmente se entiende. Estos niños suelen ser creativos,

muestran un pensamiento crítico, independiente y divergente, rechazan la presión del grupo y tienden a cuestionar lo establecido, estas características en una sociedad que no es capaz de integrar o de adaptarse a lo poco convencional pueden llevar a la aparición de problemas en la esfera personal, social y académica. La ideación creativa en el sistema educativo actual correlaciona negativamente con el logro académico (Gómez-León, 2020), y la falta de creatividad, a su vez, está asociada con la intolerancia, el uso habitual de estereotipos, los bajos niveles de empatía y el acoso escolar (Gotlieb et al., 2016).

Estudios recientes señalan que la educación para los niños y adolescentes con ACI debe de estar en condiciones de garantizar y ofrecer una amplia variedad de actividades adaptadas a diferentes niveles de dificultad. Se trata de ofrecer entornos creativos y colaborativos donde el éxito de los miembros aumente al poder hacer frente a la mayoría de las tareas a través de la diversidad (Gyarmathy y Senior, 2018). Por lo que otro paso sería cambiar la cultura del sistema educativo actual para promover la expresión creativa, rompiendo con el consenso y la conformidad con el grupo e impulsando y aceptando la diferencia y la aportación de nuevas ideas.

El funcionamiento creativo depende de poder poner información en nuevos marcos separándose del concreto. El pensamiento crítico, con el cual se puede reorganizar el conocimiento a lo largo de nuevos criterios al evaluar múltiples enfoques y posibilidades, es el tipo de pensamiento que hace posibles logros intelectuales sobresalientes (Gyarmathy y Senior, 2018). Trabajar con personas diferentes en la producción de trabajos creativos e innovadores y construir una simulación detallada de eventos sociales a través de interacciones sociales positivas promueve la cooperación, las conductas prosociales y la capacidad de empatía. Los alumnos con ACI prefieren trabajar con otros cuando están seguros de que el trabajo colaborativo es relevante y será compartido de una manera equitativa, cuando la tarea puede beneficiarse de un esfuerzo combinado y cuando el entorno proporciona apoyo social y cognitivo (Cera Guy et al., 2019). Es más, cuando perciben que su trabajo es apreciado por los maestros y sus compañeros son los que tienen mayor preferencia por trabajar en colaboración (French et al., 2011). Posiblemente más que otros, los niños y adolescentes con ACI pueden apreciar y usar diferentes puntos de vista ofrecidos con respeto, participar en comunicaciones abiertas, adaptar sus habilidades sociales en proyectos intelectualmente desafiantes, significativos y flexibles. Comunicar nuevas ideas y difundirlas implica ser capaces de comprender lo que sus compañeros ya saben y guiarlos hacia nuevas comprensiones. De hecho, la capacidad de tener conversaciones de colaboración es fundamental para la práctica diaria y, sin embargo, es casi inexistente en los planes de estudios actuales.

Conclusión

Las personas con ACI pueden experimentar estresores adicionales, tanto internos como externos, debido a sus características y necesidades únicas. En la mayoría de los casos estas características son difícilmente comprendidas y toleradas por el

resto, convirtiéndose en factores de riesgo y haciéndoles especialmente vulnerables a experimentar el aislamiento físico, social y/o psicológico, por lo que a menudo o bien intentarán esconder su ACI para adaptarse al grupo o bien intentarán evitarlo.

Esta exclusión social puede tener graves repercusiones en la salud física y mental. La angustia generada durante estas situaciones activa redes neuronales asociadas tanto con el dolor físico como con la mentalización. Estas redes se desarrollan antes y presentan un mayor número de conexiones en los niños con ACI que en aquellos de capacidad promedio lo que puede hacerles más vulnerables a la crítica y a los efectos negativos de la exclusión.

Aunque estos estudiantes utilizan una gran cantidad de estrategias de afrontamiento positivas que podrían protegerlos de los efectos nocivos del estrés social, la estrategia más utilizada es negar la ACI, pudiendo generar una mayor tensión o desequilibrio interno, limitando la capacidad para alcanzar su máximo potencial y afectando a su rendimiento académico (Gotlieb et al., 2016; Guthrie, 2019; Rinn, 2018; Shechtman y Silektor, 2012; Stadtfeld, 2019).

Sin embargo, cuando el entorno les apoya social y cognitivamente estos alumnos muestran una buena adaptación socioemocional y un óptimo desarrollo de sus capacidades cognitivas (Guy, 2019; Reis y Renzulli, 2004; Shaughnessy, 2019; Shore et al., 2018). Es, posiblemente, cuando la educación actual ofrezca tiempo para la reflexión y la exploración creativa cuando los estudiantes sin ACI aprecien la complejidad de sus propias identidades y puedan sentirse empoderados y abiertos a ver la complejidad de otras identidades.

Se necesitarían futuros estudios que ampliasen estos datos y ayudasen a crear oportunidades educativas y sociales coordinadas e integrales para crear entornos educativos favorables al desarrollo de relaciones sociales positivas, fomentar la resiliencia y, cuando sea necesario, proporcionar intervenciones preventivas y terapéuticas de salud mental para aquellas personas con ACI que presenten problemas psicológicos reales.

Referencias

- Baudson, T. G. (2016). The Mad Genius Stereotype: Still Alive and Well. *Frontiers in psychology*, 7, 368. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00368>
- Buttelmann, F. y Karbach, J. (2017). Development and Plasticity of Cognitive Flexibility in Early and Middle Childhood. *Frontiers in psychology*, 8, 1040. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01040>
- Cacioppo, J. T. y Cacioppo, S. (2014). Social Relationships and Health: The Toxic Effects of Perceived Social Isolation. *Social psychology*, 8(2), 58-72. <https://doi.org/10.1111/spc3.12087>
- Cavilla, D. (2019). Maximizing the potential of gifted learners through a developmental framework of affective curriculum. *Gifted Education International*, 35(2), 136-151. <https://doi.org/10.1177%2F0261429418824875>
- Cera Guy, J., Williams, J. y Shore, B. (2019). High- and Otherwise-Achieving Students' Expectations of Classroom Group Work: An Exploratory Empirical Study. *Roeper Review*, 41(3), 166-184. <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1622166>
- Chichekian, T. y Shore, B. M. (2017). Hold Firm: Gifted Learners Value Standing One's Ground in Disagreements With a Friend. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(2), 152-167. <https://doi.org/10.1177/0162353217701020>

- Cross, J. R., y Cross, T. L. (2015). Clinical and Mental Health Issues in Counseling the Gifted Individual. *Journal of Counseling & Development*, 93(2), 163-172. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00192.x>
- Cross, J. R., Vaughn, C. T., Mammadov, S., Cross, T. L., Kim, M., O'Reilly, C., Spielhagen, F. R., Da Costa, M. P. y Hymer, B. (2019). A Cross-Cultural Study of the Social Experience of Giftedness. *Roeper Review*, 41(4), 224-242. <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1661052>
- Eisenberger, N. I. (2012). The pain of social disconnection: examining the shared neural underpinnings of physical and social pain. *Nature Reviews Neuroscience*, 13, 421-434. <https://doi.org/10.1038/nrn3231>
- Eren, F., Çete, A. Ö., Avcil, S. y Baykara, B. (2018). Emotional and Behavioral Characteristics of Gifted Children and Their Families. *Noro psikiyatri arsivi*, 55(2), 105-112. <https://doi.org/10.5152/npa.2017.12731>
- Espelage, D. L. y King, M. T. (2018). Bullying and the gifted. En S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick y M. Foley-Nicpon (eds.), *APA handbooks in psychology®. APA handbook of giftedness and talent* (pp. 659-669). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-043>
- Freeman, J. (2005). Counselling the Gifted and Talented. *Gifted Education International*, 19(3), 245-252. <https://doi.org/10.1177/026142940501900307>
- French, L. R., Walker, C. L. y Shore, B. M. (2011). Do gifted students really prefer to work alone? *Roeper Review*, 33(3), 145-159. <https://doi.org/10.1080/02783193.2011.580497>
- Gómez-León, M. I. (2019). Psicobiología de las altas capacidades. Una revisión actualizada. *Psiquiatría biológica*, 26(3), 105-112. <https://doi.org/10.1016/j.psiq.2019.09.001>
- Gómez-Pérez, M. M., Mata-Sierra, S., García-Martín, M., Calero-García, M. D., Molinero-Caparrós, C. y Bonete-Román, S. (2014). Valoración de un programa de habilidades interpersonales en niños superdotados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(1), 59-69. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70007-X](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70007-X)
- Gotlieb, R., Hyde, E., Immordino-Yang M. H. y Kaufman, S. B. (2016). Cultivating the social-emotional imagination in gifted education: insights from educational neuroscience. *Annals of the New York Academy of Science*, 1377(1), 22-31. <https://doi.org/10.1111/nyas.13165>
- Guthrie, K. H. (2019). "Nothing is ever easy": Parent Perceptions of Intensity in Their Gifted Adolescent Children. *The Qualitative Report*, 24(8), 2080-2101. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol24/iss8/16>
- Guy, C. J., Williams, J. y Shore, B. (2019). High- and Otherwise-Achieving Students' Expectations of Classroom Group Work: An Exploratory Empirical Study. *Roeper Review*, 41(3), 166-184. <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1622166>
- Gyarmathy, É. y Senior, J. (2018). La inclusión de múltiples estudiantes superdotados excepcionales en los programas de desarrollo de talento: síntesis de interacción tanto de la forma de provisión como del contenido. *Gifted Education International*, 34(1), 47-63. <https://doi.org/10.1177/0261429416656500>
- Haberlin, S. (2015). Don't stress: What do we really know about teaching gifted children to cope with stress and anxiety? *Gifted and Talented International*, 30(1-2), 146-151. <https://doi.org/10.1080/15332276.2015.1137465>
- Hertberg-Davis, H. y Callahan, C. M. (2008). A Narrow Escape: Gifted Students' Perceptions of Advanced Placement and International Baccalaureate Programs. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 199-216. <https://doi.org/10.1177/0016986208319705>
- Higgins-Biss, K. (2009). A Parent's Guide to Gifted Children. Webb, J. T., Gore, J. L., Amend, E. R., y DeVries, A. R. (2007). *Roeper Review*, 31(4), 243-244. <https://doi.org/10.1080/02783190903177614>
- Jumper, R. L. (2019). Communicating about bullying: Examining disclosure among gifted students. *Gifted Education International*, 35(2), 110-120. <https://doi.org/10.1177/0261429418824113>
- Karpinski, R. I., Kolb, A. M. K., Tetreault, N. A. y Borowski, T. B. (2018). High intelligence: A risk factor for psychological and physiological overexcitabilities. *Intelligence*, 66, 8-23. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2017.09.001>
- King, J., Shute, R. y McLachlan, A. (2019). Experiences of Difference: A Phenomenological Study With Intellectually Gifted Pre-Adolescent/Early Adolescent Boys and Their Mothers. *Roeper Review*, 41(3), 185-198. <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1622164>
- Klomek, A. B., Sourander, A. y Gould, M. (2010). The association of suicide and bullying in childhood to young adulthood: a review of cross-sectional and longitudinal research findings. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 55(5), 282-288. <https://doi.org/10.1177/070674371005500503>
- Košir, K., Horvat, M., Aram, U. y Jurinec, N. (2016). Is being gifted always an advantage? Peer relations and self-concept of gifted students. *High Ability Studies*, 27(2), 129-148. <https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1108186>
- Mackintosh, N. J. (2004). The Scientific Study of General Intelligence: Tribute to Arthur R. Jensen. H. Nyborg (Ed.) (2003). Oxford, UK: Elsevier. ISBN: 0-08-043793-1. Pp. xxvi+642. *Intelligence*, 32(2), 217-219. <http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2003.10.002>

- Ogurlu, U., Yalin, H. S. y Yavuz Birben, F. (2018). The Relationship Between Psychological Symptoms, Creativity, and Loneliness in Gifted Children. *Journal for the Education of the Gifted*, 41(2), 193–210. <https://doi.org/10.1177/0162353218763968>
- Padgett, D. A. y Glaser, R. (2003). How stress influences the immune response. *Trends in Immunology*, 24(8), 444–448. [https://doi.org/10.1016/s1471-4906\(03\)00173-x](https://doi.org/10.1016/s1471-4906(03)00173-x)
- Pfeiffer, S. I. (2018). *Handbook of Giftedness in Children* (2ª ed.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8>
- Reis, S. M. y 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(1), 119–130. <https://doi.org/10.1002/pits.10144>
- Rinn, A. N. (2018). Social and emotional considerations for gifted students. En S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick y M. Foley-Nicpon (eds.), *APA handbooks in psychology. APA handbook of giftedness and talent* (pp. 453–464). American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/0000038-029>
- Schmälzle, R., O'Donnell, M., García, J. O., Cascio, C. N., Bayer, J., Bassett, D. S., Vettel, J. M. y Falk, E. B. (2017). Brain connectivity dynamics during social interaction reflect social network structure. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114(20), 5153–5158. <https://doi.org/10.1073/pnas.1616130114>
- Schneider, B. H., Woodburn, S., del Pilar Soteras del Toro, M. y Udvari, S. J. (2005). Cultural and Gender Differences in the Implications of Competition for Early Adolescent Friendship. *Merrill-Palmer Quarterly*, 51(2), 163–191. <https://doi.org/10.1353/mpq.2005.0013>
- Shaughnessy, M. F. (2019). The SAGE Handbook of Gifted and Talented Education. Wallace, B., Sisk, D. A., & Senior, J. (Eds.). (2018). *Roeper Review*, 41(1), 65–66. <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1553100>
- Shaunessy, E. y Suldo, S. M. (2010). Strategies Used by Intellectually Gifted Students to Cope With Stress During Their Participation in a High School International Baccalaureate Program. *Gifted Child Quarterly*, 54(2), 127–137. <https://doi.org/10.1177/0016986209355977>
- Shechtman, Z. y Silektor, A. (2012) Social competencies and difficulties of gifted children compared to nongifted peers. *Roeper Review*, 34(1), 63–72 <https://doi.org/10.1080/02783193.2012.627555>
- Shore, B., Chichekian, T., Gyles, P. y Walker, C. (2018). Friendships of gifted children and youth: updated insights and understanding. En B. Wallace, D. Sisk y J. Senior (eds.), *The Sage Handbook of gifted and talented education* (pp. 184–195). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781526463074.n17>
- Stadtfeld, C., Vörös, A., Elmer, T., Boda, Z. y Raabe, I. J. (2019). Integration in emerging social networks explains academic failure and success. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(3), 792–797. <https://doi.org/10.1073/pnas.1811388115>
- Terrassier, J. C. (2009). Les enfants intellectuellement précoces. *Archives de Pédiatrie*, 16(12), 1603–1606. <https://doi.org/10.1016/j.arcped.2009.07.019>
- Walker, C. L. y Shore, B. M. (2011). Theory of Mind and Giftedness: New Connections. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(4), 644–668. <https://doi.org/10.1177/016235321103400406>
- Woodward, J. C. y Kalyan-Masih, V. (1990). Loneliness, coping strategies and cognitive styles of the gifted rural adolescent. *Adolescence*, 25(100), 977–988.
- Yu, C., Li, J., Liu, Y., Qin, W., Li, Y., Shu, N., Jiang, T. y Li, K. (2008). White matter tract integrity and intelligence in patients with mental retardation and healthy adults. *Neuroimage*, 40(4), 1533–1541. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2008.01.063>