

Altas capacidades: **Detección y evaluación**



Maria Beltran, psicóloga
mbeltran@centrekepler.com

Centre Kepler
Projecte Òrbita

Antes de empezar...

1. ¿Cual es el % de personas con AC?

2. ¿De qué sirve detectarles?

3. ¿Cuál es la mejor edad para detectarles?

4. ¿Qué pasa si no les detectamos?

Detección y evaluación:



1. Identificación ¿Por qué?
¿Quién? ¿Cuándo?
2. Modelos teóricos y perspectivas
3. Proceso de evaluación
(¿Cómo?)
4. Casos prácticos

**Altas
capacidades:
¿Quiénes son?**



Altas capacidades: ¿Cómo son?



Altas capacidades: ¿Cómo son?

- **Curiosidad** inusual para una gran variedad de temas
 - Deseo para **profundizar** en los conocimientos
 - Gusto por la **lectura**
 - Elevada capacidad de comprensión y razonamiento **verbal**, fluidez y vocabulario preciso
 - Amplio **conocimiento** general
 - Rápido **logro** de conceptos nuevos y capacidad para relacionarlos
 - **Interés** por temas menudo asociados con edades superiores
 - **Creatividad** inusual, fantasía, imaginación y capacidad de emitir respuestas originales
 - **Autonomía** y tendencia a aprender de forma autodidacta
 - Gran capacidad **memorística**
 - Rigidez y firmeza relacionada con la **justicia y la moralidad**
 - **Hipersensibilidad** (intensidad emocional, baja tolerancia a la frustración)
 - **Perfeccionismo** y exigencia consigo mismo y con los demás
 - Preferencia por **tareas innovadoras** y retos
- ... y muchas cosas más!

Altas capacidades: ¿Qué dicen ellos?

“Me reprochan que siempre quiero tener razón pero casi siempre la tengo” (12 años)

“Antes todos el mundo me decía que era súperinteligente pero ahora me he vuelto tonto”
(15 años)

“Igual que mis padres me dicen «sólo te lo diré una vez», pues que en el cole me expliquen las cosas «sólo una vez»” (9 años)

“Mamá, ¿por qué me llevas a un colegio de bebés?” (3 años)

“Me parece en que los de mi clase no saben que hablando se arreglan las cosas mejor que mordiendo” (5 años)

“¡No te lo creerás! En el patio les he explicado a mis amigos el poceso de momificación que vimos en el museo y se han quedado igual” (4 años)

Identificación de altas capacidades

¿Por qué?
¿Quién?
¿Cuándo?
¿Cómo?





Identificación: ¿Por qué?

- **Entender (y entenderse)**

 - Capacidades intelectuales

 - Aptitudes cognitivas

 - Desarrollo

 - Creatividad

 - Personalidad

 - Estilo de respuesta

 - Intereses

 - Autoconcepto

 - Adaptación

- **Atender**

 - Personal, Escolar, Familiar, Académico, Social.

Identificación: ¿Quién?



- Profesional de la **Psicología o Psicopedagogía**
- Especialización en altas capacidades

Requisitos de la persona evaluadora:

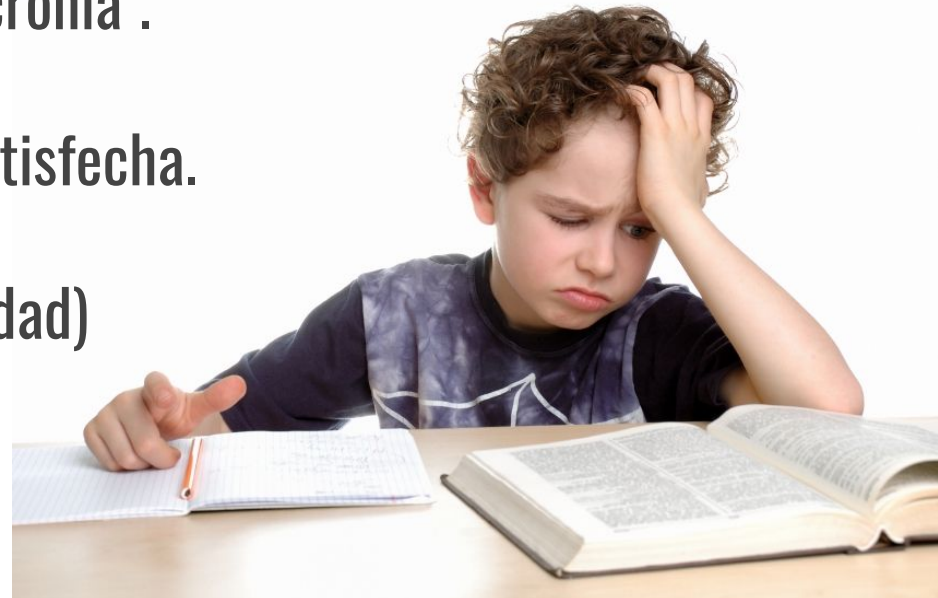
- Buen vínculo con el/la niño/a
- Buena comunicación con la familia
- Información clara del motivo de la evaluación
- Evita prejuicios e ideas preconcebidas
- Consciente de las implicaciones de la información
- Acompaña en el proceso y después



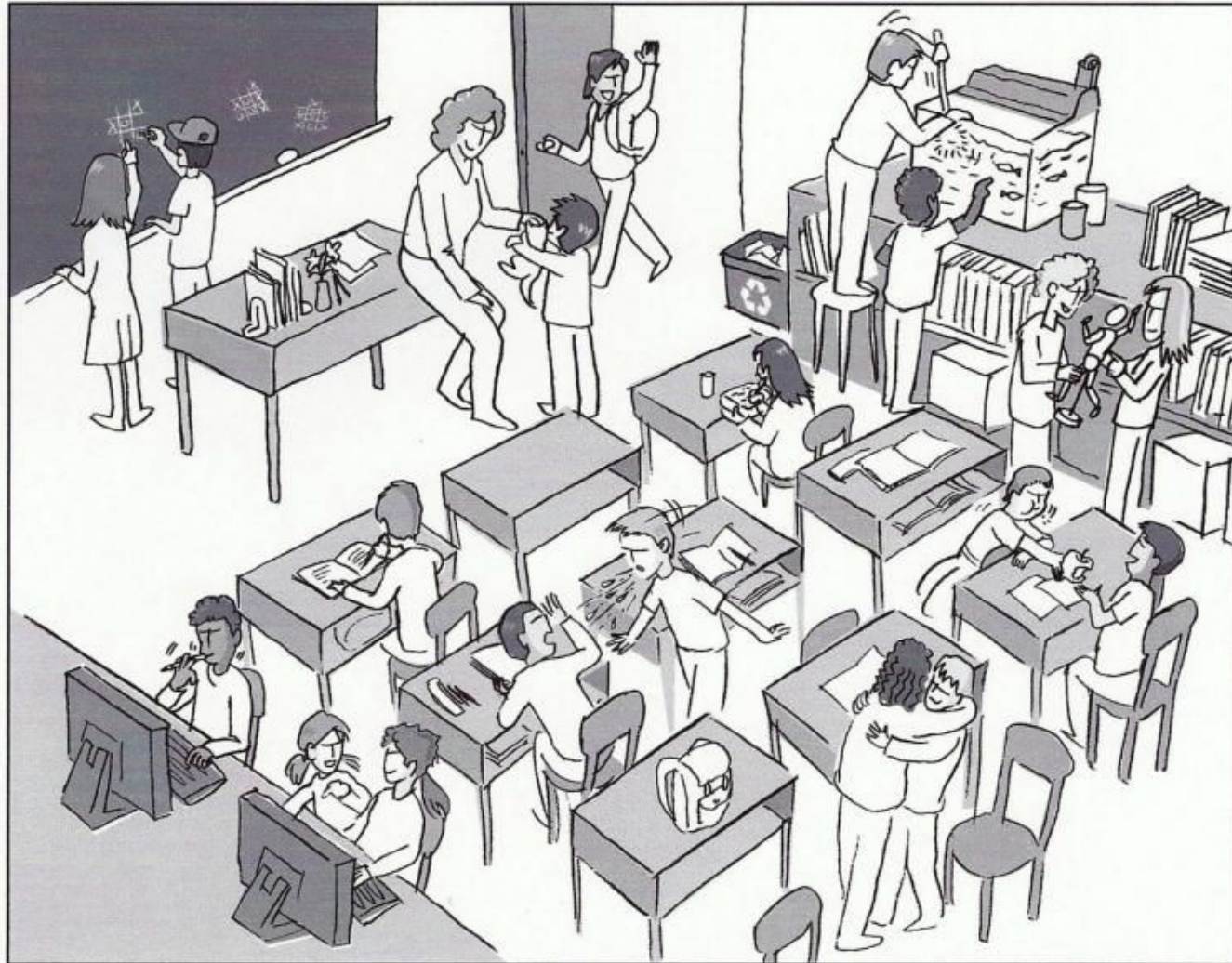
Identificación: ¿Cuándo?

- **Contenidos** ya consolidados (competencias curriculares alcanzadas antes de que se hayan explicado en la escuela) o aprendidos con mucha rapidez.
- Dificultades de **integración social** (madurez en el razonamiento, en la expresión verbal, en el tipo de juego ...).
- **Descompensación** de aptitudes o "disincronía".
- **Desmotivación** escolar y curiosidad insatisfecha.

(Priorizar la necesidad por encima de la edad)



¿Quién tiene altas capacidades?



¿Cuántos hay?



Perspectivas y creencias sobre AC

Pfeiffer (2015)

- Las altas capacidades son un **constructo social**
- Diferencia entre **alta habilidad** (*high ability*) y **alto rendimiento** (*high performance*)
- Existen diferentes **áreas/dominios** y **niveles/grados**
- Hay **pruebas y procedimientos** técnicamente adecuados para identificar la alta capacidad

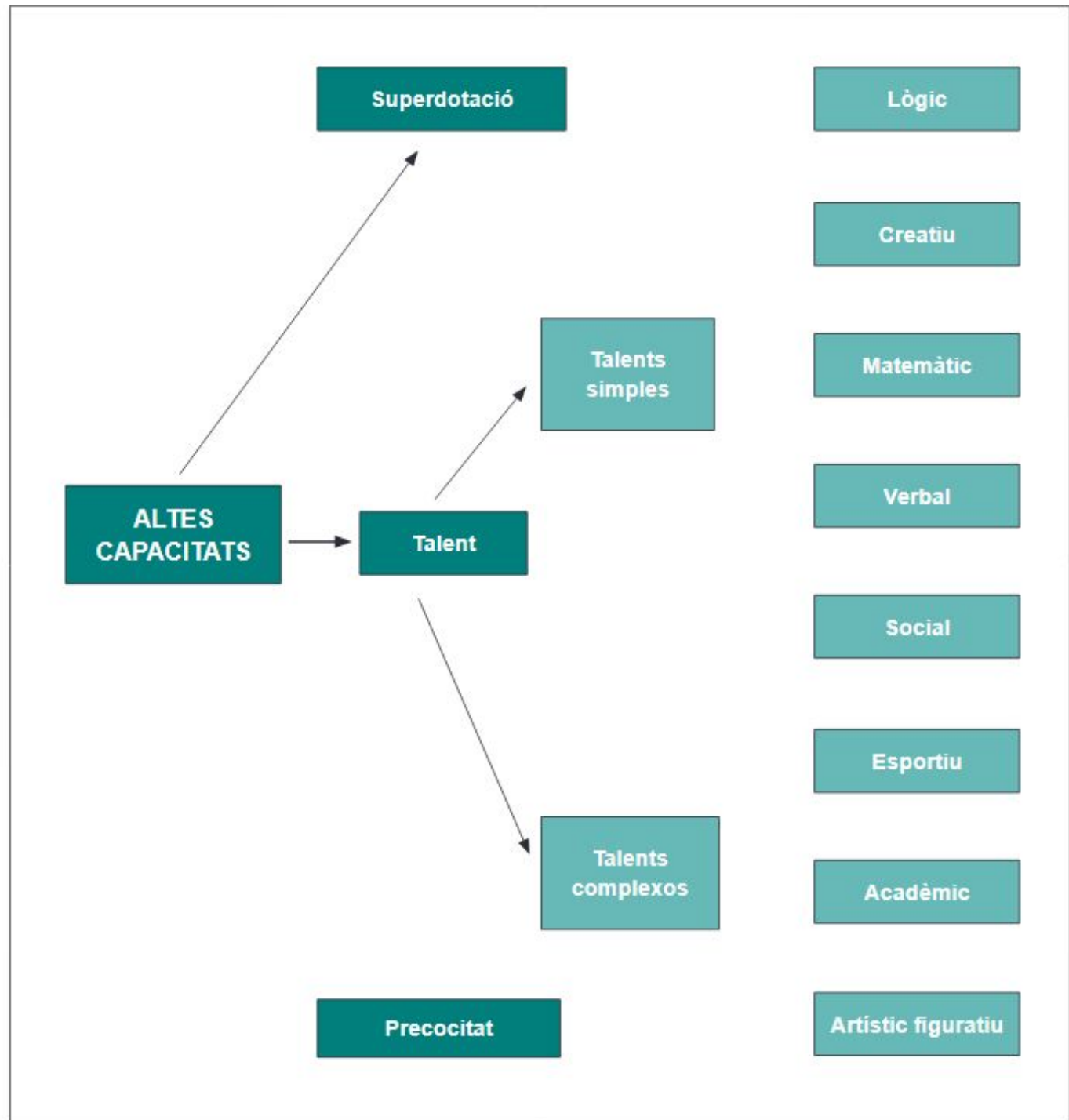
Perspectivas y creencias sobre AC

Pfeiffer (2015)

*“Son las **personas**, y no las puntuaciones de las pruebas, quienes deben tomar decisiones diagnósticas”*

Diversidad en las AC: Tipologías evaluables

Departament d'Ensenyament
de la Generalitat de Catalunya
(2013)



Breve apunte sobre la precocidad

*"La precocidad **no es un fenómeno intelectual**, propiamente dicho, **sino evolutivo** y, por tanto, implica un ritmo de desarrollo más rápido, pero no el logro de niveles de desarrollo superiores.*

*Los alumnos con precocidad suelen manifestar un mayor número de recursos intelectuales que sus compañeros **mientras los recursos intelectuales básicos están madurando**. Una vez acabada la maduración, su capacidad intelectual puede ser completamente normal. "*

(Guía para maestros y profesores "Las altas capacidades: detección y intervención en el ámbito educativo", publicada por el Departamento de Enseñanza de la Generalidad de Cataluña y editada en enero de 2013)

Breve apunte sobre la precocidad

"Cuando las oportunidades de desarrollo son la imitadas sólo a aquellos alumnos que muestran signos precoces de habilidad o productividad, mucho potencial se pierde" (Silverman, 2013).

La bibliografía científica recuerda que **la inteligencia no es estática**, es capaz de desarrollarse o no según los estímulos del entorno que recibe (Gallagher, 1979) .

No se establece **ningún umbral evolutivo** a partir del cual la inteligencia pueda quedar definitivamente instaurada, lo que hace esencial la **supervisión longitudinal y la intervención** con las personas que muestran signos de AC de forma precoz.

Diversidad en las AC: Modelo de talentos

Tabla 1

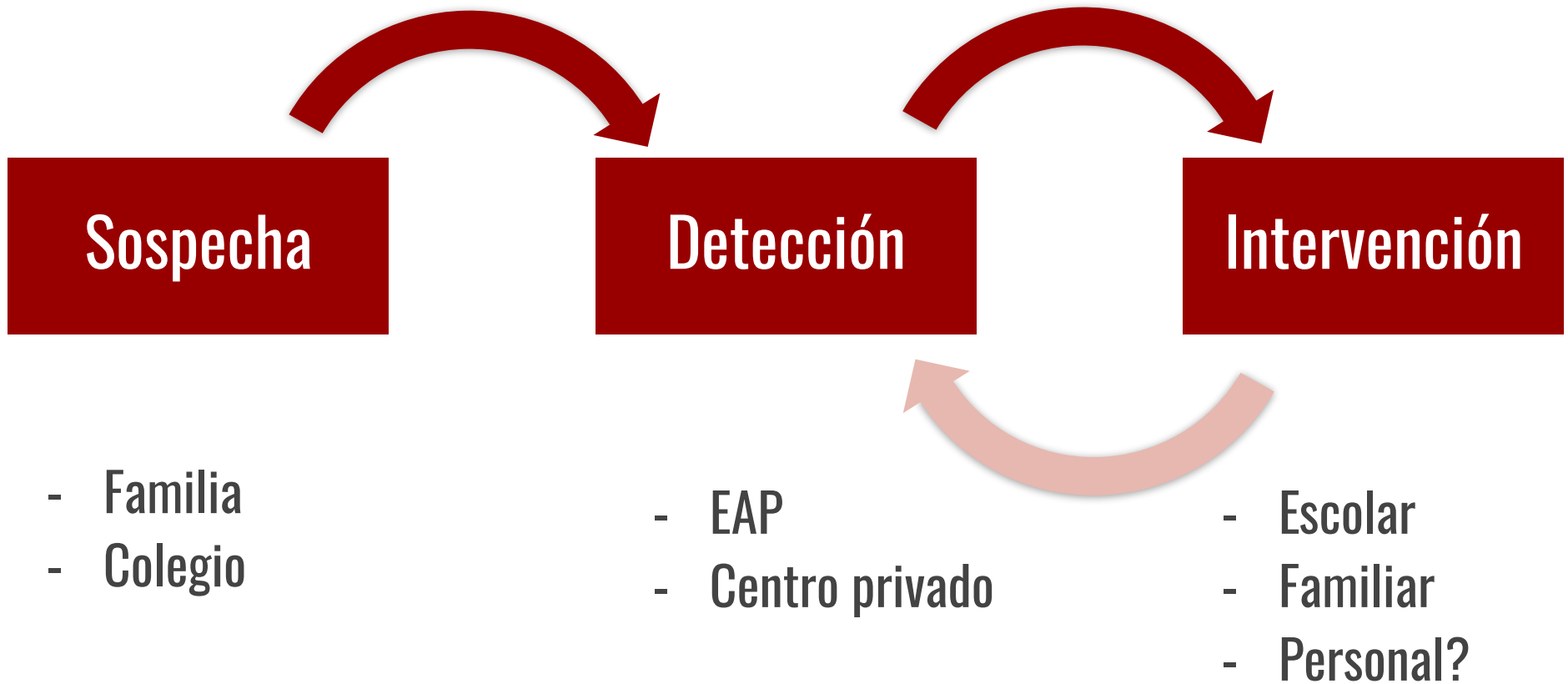
	SPD	TA	TAr	TM	TV	TL	TC
Creatividad	70		80				95
Lógica	70	80				95	
Gestión perceptiva	70		80				
Gestión de memoria	70	80					
Aptitud verbal	70	80			95		
Aptitud matemática	70			95			
Aptitud espacial	70		80				

Tabla 1. *Configuración cognitiva de los sujetos superdotados y algunos talentosos* (SPD = Superdotados, TA = Talento académico, TAr = Talento artístico, TM = Talento matemático, TV = Talento verbal; TL = Talento lógico, TC = Talento creativo).

Modelo de Castelló y Martínez (1999):

Diferencia de naturaleza de los contenidos (V, M, E) y procesos (L, C)

Proceso de evaluación



1 Sospecha

Alumno/a

“Me aburro”, “Me siento diferente”

Familia

“No quiere ir al colegio”, “Necesita retos constantes”

Colegio

“No encaja con los demás”, “Ya sabe todo lo que hacemos”

Entorno

“Es muy espabilado/a”, “Habla como un/a viejito/a”

2 Detección

A ver...

¿qué quiero detectar?

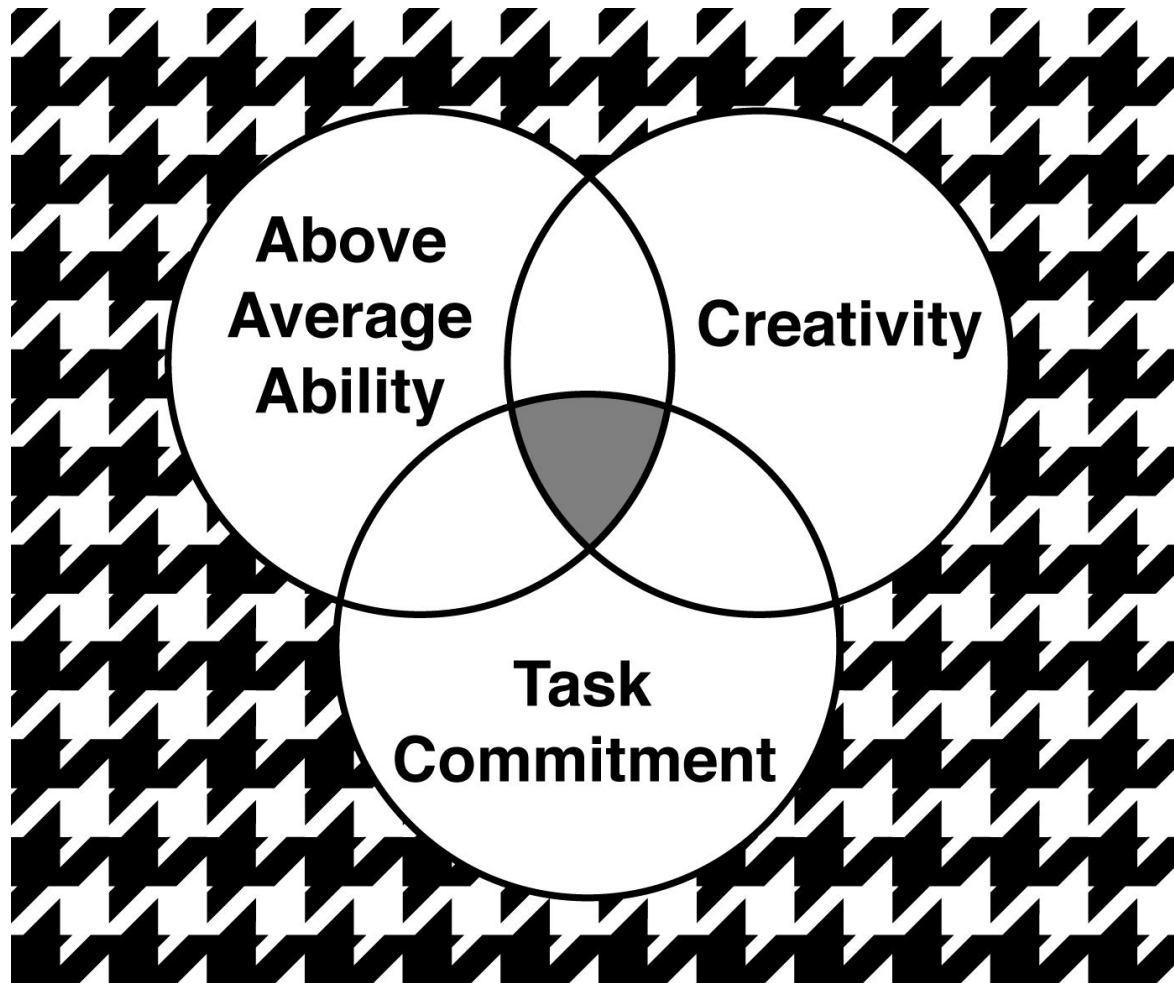


¡A tener en cuenta!

La **base teórica** condiciona la prueba (que condiciona los resultados, las interpretaciones y la intervención)



Modelo de los tres anillos (*Renzulli*)



Modelo tripartito (*Pfeiffer*)

The Tripartite Model of Giftedness

- Identified through:
- General intelligence test (*g*), or;
 - Multiple intelligences, or;
 - Neuroanatomical.
- Recommended program:
- Highly accelerated, and/or;
 - Academically advanced.

High intelligence



**High potential
To excel**



**Outstanding
accomplishments**



- Identified through:
- Performance in classroom, or;
 - Performance on academic tasks.

- Recommended program:
- Highly enriched, and/or;
 - Academically challenging.

- Identified through:
- Teachers, coaches, and others.

- Recommended program:
- Motivating, and/or;
 - Compensatory interventions.

Primera época

Modelos psicométricos 1



Galton (1892): Índices **psicofísicos** elementales para medir la inteligencia.

Spearman (1904): Factor g (general) de inteligencia y aptitudes específicas s (specific).

Binet y Simon (1916): Discriminar sujetos que no podían seguir la escolaridad con normalidad (y que necesitaban un apoyo especial).

Terman (1919): Adaptación de la escala de inteligencia de Stanford-Binet.

Segunda época

Modelos psicométricos 2: Inicio de los modelos jerárquicos



Spearman (1923): Teoría bifactorial (*g y s*) i análisis factorial. “Inteligencia general”.

Thurstone (1938): Cuestiona el modelo de inteligencia general proponiendo la noción de *aptitudes específicas*.

Carroll (1993): Modelo de tres estratos.

Cattell-Horn-Carroll (CHC): Especial énfasis en la evaluación de los factores de Stratum II

Guilford (1967): Modelo tridimensional de la inteligencia (120 factores)

Tercera época *Modelos sociales*



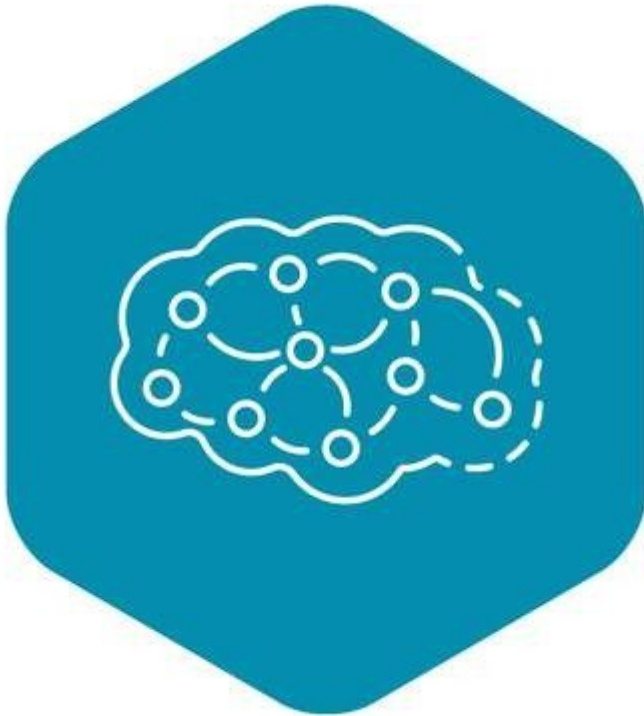
Sternberg (1977): 3 tres aspectos relativamente independientes que interactúan en la aplicación exitosa de la inteligencia en sociedad: destreza **analítica**, habilidad **práctica** e inteligencia **creativa**.

Gardner (1983): Teoría de las inteligencias múltiples (no unitaria) se focaliza más en los **dominios** de habilidad y menos en los procesos subyacentes.

Cuarta época

Modelos neurocientíficos

Relación entre la actividad cerebral y la habilidad cognitiva, con el objetivo último de establecer la base neural de la inteligencia (*Davidson, 2011*)



- **Activación bilateral prefrontal (CPF)** (*Koechlin et al., 1999*)
- **Red fronto-parietal**, no áreas cerebrales exclusivas (*Gray, Chabris i Braver, 2003; Gray i Thompson, 2004*).
- **Plasticidad neuronal** (*Hebb, 1949; Rosenzweig, 2003*)
- **Eficiencia neuronal** (*Neubauer i Fink, 2006*)

Identificación de altas capacidades

¿Por qué?

¿Quién?

¿Cuándo?

¿Cómo?



2 Proceso de valoración

Fases de la propuesta de Javier Tourón, Felisa Peralta y Charo Reparaz (1998) para la identificación de las AC:

Screening: identificar posibles candidatos de requerir la identificación (entre 10-20%).

Revolving Door Identification (Renzulli, 1981)

1. Pruebas objetivas
2. Nominación profesores
3. Nominación compañeros, padres o autonominación
4. Información a las familias
5. Estudio de casos

Talent Search Concept (Stanley, 1971)

1. Selección de alumnos con más alto rendimiento en capacidad verbal y matemática
2. Selección de alumnos de percentil > 97
3. Diagnóstico según test de aptitud académica (out-of-level testing)

Modelo tripartito sobre la alta capacidad (Pfeiffer, 2002)

1. Mayores capacidades
2. Resultados superiores
3. Potencial (según nominación de profesores)

Detección

Screening

Guia Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya

LES ALTES CAPACITATS: DETECCIÓ I ACTUACIÓ EN L'ÀMBIT EDUCATIU

4.2. Graelles de valoració per detectar alumnes amb altes capacitats

4.2.1. Graella de valoració per detectar alumnes amb altes capacitats de 3 a 4 anys

Marca amb una creu el valor corresponent per a cada indicador entre les 4 possibilitats:

1 = mai

2 = gairebé mai

3 = sovint

4 = sempre o gairebé sempre

INDICADORS		VALORACIÓ			
1	Adquireix i reté de forma ràpida la informació	1	2	3	4
2	Presenta facilitat per a l'adquisició de conceptes amb relació a la seva edat.	1	2	3	4
3	Utilitza un vocabulari ampli.	1	2	3	4
4	Té una gran informació de temes complexos amb relació a la seva edat.	1	2	3	4
5	Comprèn les explicacions amb rapidesa.	1	2	3	4
6	Mostra una actitud activa davant l'aprenentatge.	1	2	3	4
7	Demostra curiositat per tot el que l'envolta fent moltes preguntes.	1	2	3	4
8	S'observa imaginació i creativitat en les seves produccions.	1	2	3	4
9	Tendeix a treballar i jugar sol.	1	2	3	4
10	Té tendència a organitzar el grup.	1	2	3	4
11	Demostra sentit de l'humor.	1	2	3	4

Screening

Protocolo de identificación de las Illes Balears

QÜESTIONARI PER A LA DETECCIÓ D'INDICADORS D'ALTES CAPACITATS INTEL·LECTUALS. PROFESSORAT D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA (DIAC-Dp) R. Rodríguez, G. Rabassa, R. Salas, A. Pardo

A continuació apareixen recollits 32 ítems referits a diferents àmbits. Cadascun (en negreta) ve acompanyat de descriptors que expressen i aclareixen el significat de l'indicador a considerar.

A la columna de la dreta, i per a cada ítem, s'han d'escriure els noms d'aquells/d'aquelles alumnes que hi responguin suficientment, fins a un màxim de cinc per grup o aula.

Per a facilitar aquesta decisió hi ha els criteris següents:

1. La conducta o condició que s'expressa s'ha de produir amb freqüència i ha de formar part de l'estil de funcionament habitual de l'alumne/de l'alumna.
2. La conducta o condició que s'expressa és cridanera en comparació amb la resta de companys de la seva mateixa edat i condició.
3. La conducta o condició que s'expressa s'ha de produir almenys en una de les àrees o àmbits acadèmics curriculars (en aquest cas convé indicar, a part, l'àrea de què es tracta).
4. Les frases que acompanyen cada ítem o apartat són aclaridores, no cal que es compleixin totes, però sí, amb freqüència, la majoria.

L'ítem número 32 és obert i s'hi han d'escriure les assignatures o àrees que es valoren, a més del nom dels/de les alumnes que hi destaquen.

CREATIVITAT I PENSAMENT DIVERGENT	Nom dels i de les alumnes seleccionats/seleccionades (màxim 5)
1. S'interessa per tot allò que l'envolta. Mostra una gran curiositat per moltes coses i temes <ul style="list-style-type: none">• Fa moltes preguntes.• Necessita saber el perquè de les coses.• Té inquietud per saber més i aprendre.• Alguns dels seus interessos són propis de persones adultes.	
2. Li interessa investigar i descobrir coses noves <ul style="list-style-type: none">• Té un gran interès per conèixer i descobrir el funcionament de les coses.• Planteja preguntes poc freqüents per a la seva edat.• Fa preguntes interessants i intencionades, diferents de les preguntes només informatives.• Li agraden les activitats que impliquen cercar informació, experimentar, manipular...	
3. Planteja moltes, i en ocasions inusuals, formes de resoldre els problemes <ul style="list-style-type: none">• Cerca solucions alternatives.• Usa estratègies que no se'ls ocorren als seus iguals.• Troba solucions originals, diferents de les de la resta de companys/companyes.• Dóna més d'una resposta o solució.	

¿Qué retos plantea la evaluación en altas capacidades?



1. **Techo** de las pruebas
 - Normas adaptadas
 - Índices globales adaptados (IGC en vez de CIT)
 - Comparación con el baremo: out-of-level?

¿Qué retos plantea la evaluación en altas capacidades?



2. Interferencias

- Estilo de respuesta (reflexivo-impulsivo)
- Solapamiento de otras capacidades (lectura, cálculo...)
- Funciones ejecutivas (atención, memoria...)
- Motivación y disposición a la prueba
- Estabilidad emocional

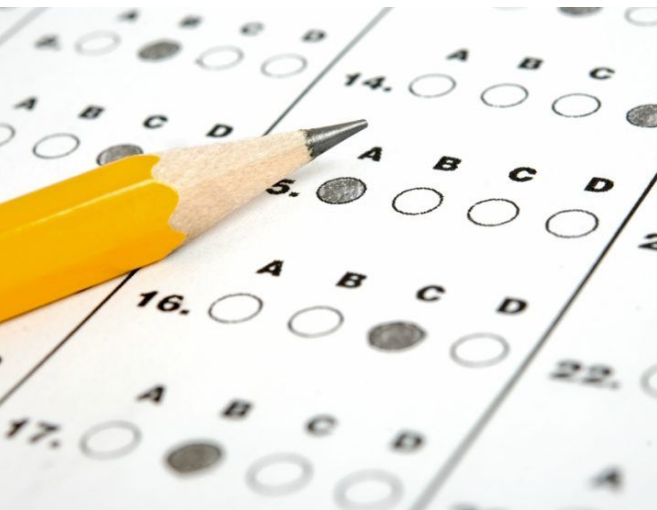
Consejos generales de evaluación

Pfeiffer (2015)

1. Trabajar desde una **definición explícita y operacional** de las AC
2. Utilizar **múltiples medidas**
3. Considerar **muestras locales**
4. Tomar decisiones teniendo en cuenta los **programas y servicios** disponibles
5. **Reevaluar** periódicamente

Propiedades psicométricas

Standards for Educational and Psychological Testing (American Education and Research Association, American Psychological Association and National Council of Measurement in Education, 2014)



1. Calidad de la **muestra** (tamaño, momento, representatividad...)
2. **Escalabilidad** (suelo, techo...)
3. **Validez** (mide lo que dice medir) y **fiabilidad** (lo mide bien)



Video

¿Por qué etiquetar a los alumnos como “altas capacidades” **no está funcionando?**

<https://www.youtube.com/watch?v=ZOLhdQIhmzk>



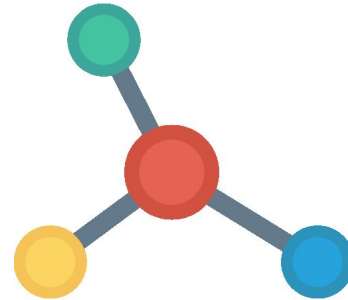
Video

- ¿Cómo les explicamos la **evaluación**?
- ¿Cómo les explicamos los **resultados**?
- ¿Les decimos que tienen **AC**?
- ¿Siempre hay que **intervenir**?

2 Evaluación psicopedagógica



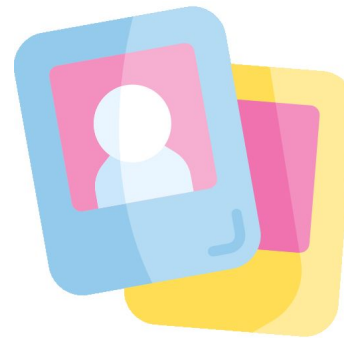
Inteligencia general



Aptitudes cognitivas



Creatividad

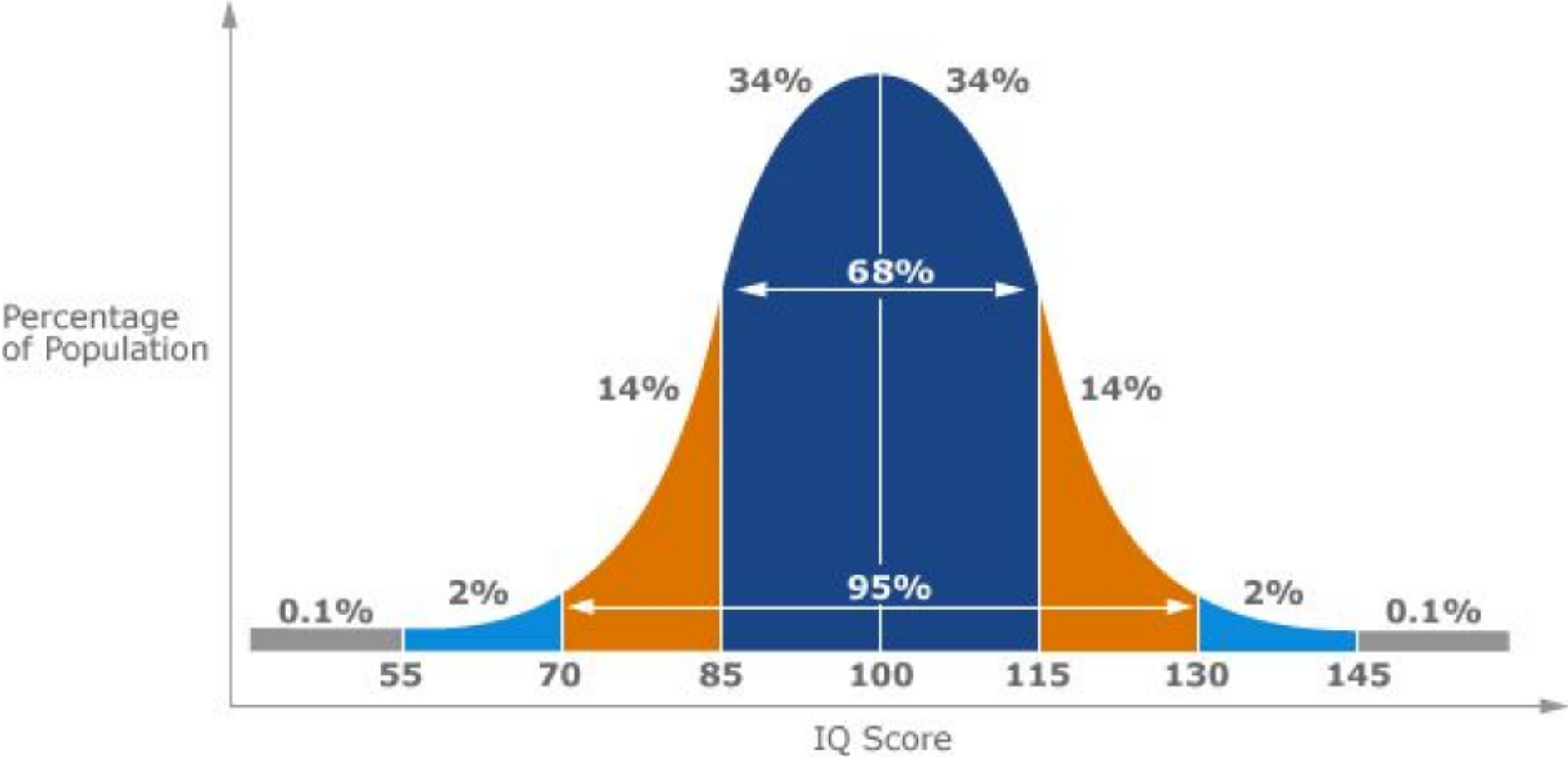


Personalidad y conducta



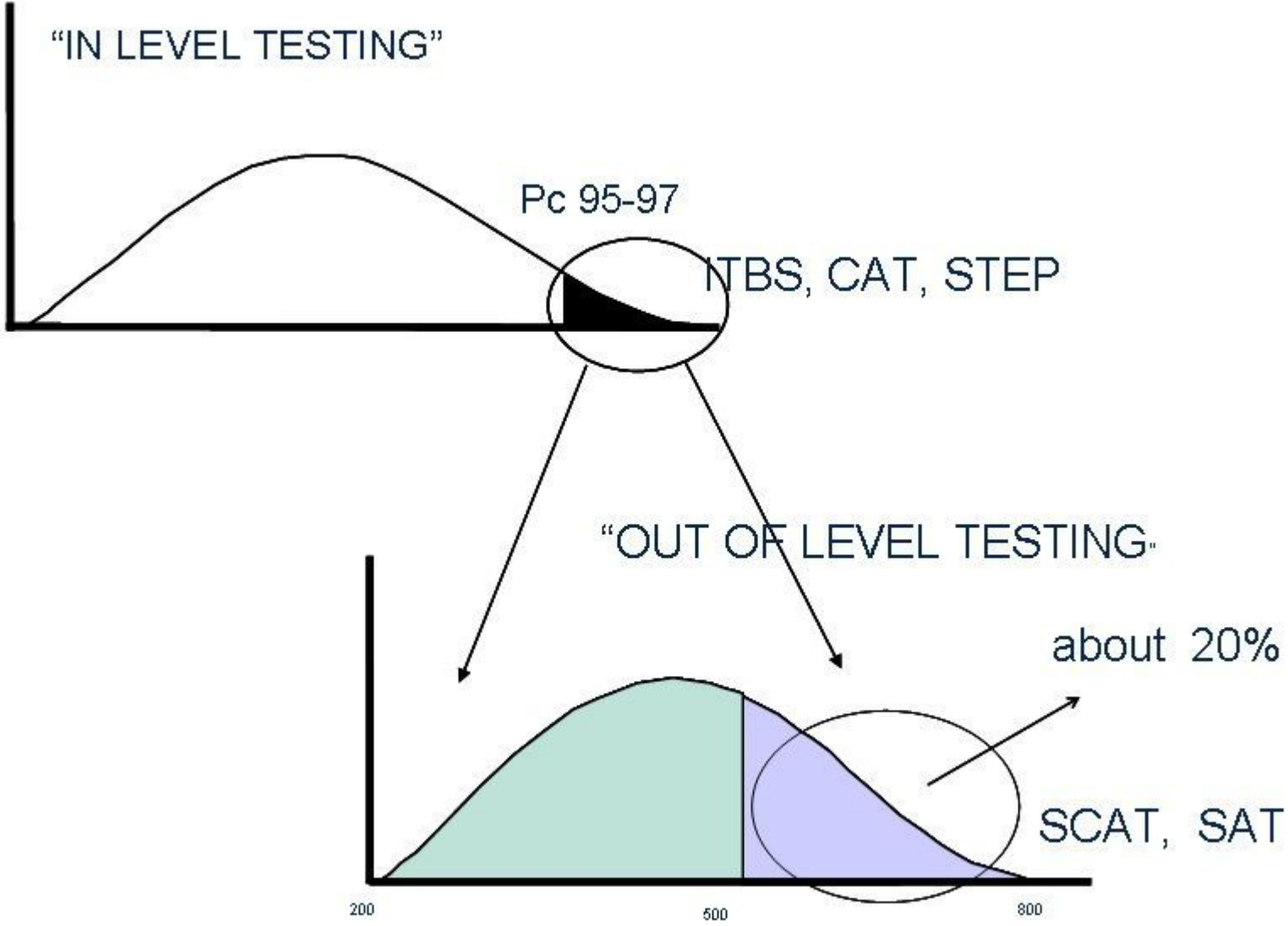
2 Evaluación psicopedagógica

IQ Score Distribution





2 Evaluación psicopedagógica



Medida de la capacidad intelectual

Kaufman (2009)

*“No existe tal cosa como el **CI** de una persona. Varía. Cambia el **test** y cambiarás el **CI**. Cambia el **examinador**, el **día** del test, el **estado de ánimo** del evaluado o la **perspicacia** del evaluador y cambiarás el **CI**. Evalúa la persona doce veces y obtendrás doce **CI**s diferentes”*

2 Evaluación psicopedagógica



Inteligencia general

Pruebas psicométricas:

1. Escalas Weschler para niños (WPPSI-IV, WISC-V) y adultos (WAIS-IV).
2. Escalas de Reynolds (RIAS, RIST).
3. Test de matrices progresivas de RAVEN (CPM, SPM, APM).
4. Test de factor g de Cattell.
5. Escala de inteligencia de Stanford-Binet (SB5).
6. Baterías de Kaufman para niños (KABC-II) y adultos (KAIT).
7. Test de habilidades cognitivas de Woodcock-Muñoz (WMLS-III).
8. Sistema de evaluación cognitiva de Das (CAS).

2 Evaluación psicopedagógica



Índices:

Índice de Comprensión Verbal (ICV)

Índice Visoespacial (IVE)

Índice de Razonamiento Fluído (IRF)

Índice de Memoria de Trabajo (IMT)

Índice de Velocidad de Procesamiento (IVP)

Cociente Intelectual Total (CIT)

Índice General Cognitivo (IGC)



2 Evaluación psicopedagógica

Índices Primarios del WPPSI-IV (4:0-7:7 años)				
Compresión Verbal	Visoespacial	Raz. Fluido	Memoria de Trabajo	Velocidad de Procesamiento
Información Semejanzas	Cubos Rompecabezas	Matrices Conceptos	Reconocimiento Localización	Búsqueda de Animales Cancelación

Escala Primaria del WISC-V				
Comprensión Verbal	Viso-espacial	Raz. Fluido	Memoria de Trabajo	Velocidad de Procesamiento
Semejanzas Vocabulario	Cubos Puzles Visuales	Matrices Balanzas	Dígitos Span de Dibujos	Claves Búsqueda de Símbolos



2 Evaluación psicopedagógica

WISC-IV / MUESTRA NORMATIVA	Grupo niños Alta Capacidad	Grupo de control
Comprensión Verbal (VCI)	124.7	106.6
Razonamiento Perceptivo (PRI)	120.4	105.6
Memoria de trabajo (VMI)	112.5	103.6
Velocidad de Procesamiento (PSI)	110.6	102.8
Escala Global	123.5	106.7
<i>Fuente : Wechsler (2003, p.77)</i>		



2 Evaluación psicopedagógica

1 2 3 4

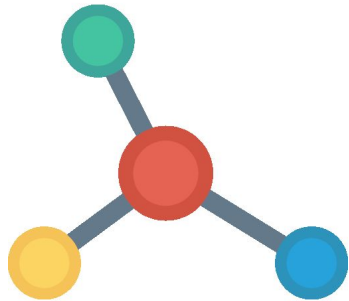
5 6 7 8

1 2 3

4 5 6

Ítems similares a los del Test de Matrices Progresivas de Raven

2 Evaluación psicopedagógica



Aptitudes cognitivas

Pruebas psicométricas:

1. Test de evaluación factorial de aptitudes intelectuales (EFAI)
2. Batería de aptitudes diferenciales y generales (BADYG)
3. Aptitudes mentales primarias de Thurstone (PMA)
4. Escalas McCarthy de aptitudes y psicomotricidad infantil
5. Test de aptitudes diferenciales de Bennett, Seashore y Wesman (DAT)

2 Evaluación psicopedagógica

BATERIA DE APTITUDES DIFERENCIALES Y GENERALES
BADyG
II normas de administración y corrección

2.1. Cursos y niveles de administración de los BADyG

BADyG	curso	INFANTIL 4 / 5 años	EDUCACIÓN PRIMARIA						ESO ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA				BACHILLERATO	UNIVERSIDAD	
			1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°	4°	1°	2°	...
BADyG/I		■													
BADyG/E1-r			■												
BADyG/E2-r				■											
BADyG/E3-r						■									
BADyG/M-r								■							
BADyG/S-r													■		

* No disponemos de baremos universitarios, pero existe la posibilidad de confeccionar baremos propios, solicitando la gestión de DINTEST

2 Evaluación psicopedagógica

2.2. Tiempos de administración del BADyG/E2-r

En el *BADyG/E2-r* los tiempos de realización de las pruebas básicas están pensados de manera que no todos puedan acabarlas, para medir también cualificaciones de *Rapidez, RA* y *Eficacia, EF*.

Las seis pruebas básicas se pueden considerar de potencia mental. El tiempo que se concede es suficiente para que un porcentaje, aproximadamente del 20% al 40% de personas (dependiendo de la prueba y de la capacidad de cada uno y del grupo al que se administran), las terminen.

Si se desean obtener las puntuaciones globales de *Inteligencia General, IG*; *Razonamiento Lógico, RR*; *Factor Verbal, VV*; *Factor Numérico, NN*; *Factor Visoespacial, EE*, así como las cualificaciones de *Rapidez, RA*, y *Eficacia, EF*, se deberán administrar las pruebas básicas que entren en el cómputo de su cálculo (consultar *normas de corrección* al final de este mismo capítulo).

BADyG/E2 renovado

TIEMPOS DE ADMINISTRACIÓN

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Relaciones Analógicas	Problemas Numérico-Verbales	Matrices Lógicas	Completar Oraciones	Cálculo Numérico	Figuras Giradas	Memoria Relato Oral	Memoria Visual Ortográfica	Discriminación Diferencias
Rv ANAL	Rn PROB	Re MATR	Vv COMP	Nn CALC	Ge GIRO	Ma AUDI	Mv ORTO	De DISC
9' 8'	11' 10'	8' 7'	9' 8'	6' 5'	6' 5'	9' 8'	6' 5'	3' 2,5'
PRUEBAS BÁSICAS						PRUEBAS COMPLEMENTARIAS		

Los tiempos de administración se refieren a 3° - 4° de educación primaria.
El tiempo de administración de las seis pruebas básicas es aproximadamente

Diagnóstico dual

Cuando hay más de una etiqueta

Combinación simultánea de dos fenómenos que se caracterizan por ser considerados contrapuestos y / o incompatibles a la hora de ofrecer una respuesta educativa adaptada a los mismos (Brody y Mills, 1997; Robinson, 1999).

Es una realidad compleja en la que el individuo demanda a la vez una atención centrada en una dificultad y una respuesta con relación a una potencialidad.

Dificultad de **detección**: **Compensación y enmascaramiento**

Dificultad de **intervención**: **Combinación de necesidades**

*“Todo test de habilidad -tanto si se ha diseñado como test de inteligencia general, batería de aptitudes múltiples, test de aptitudes específicas o de rendimiento-mide el **nivel de desarrollo alcanzado** por un individuo en una o más habilidades. Ningún test revela **cómo** o **porqué** el individuo ha llegado a este nivel.”*

Anne Anastasi (1988)

2 Evaluación psicopedagógica

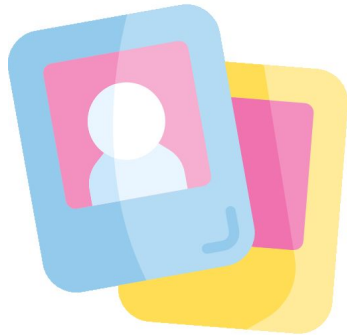


Creatividad

Pruebas psicométricas:

1. Test CREA de inteligencia creativa (F. J. Corbalán et al)
2. Prueba de imaginación creativa para niños (PIC-N), adolescentes (PIC-J) y adultos (PIC-A) (T. Artola et al)
3. Prueba de creatividad gráfica infantil (PCGI) (Carmen Carmona y Teresa Fernández)
4. Test de creatividad infantil TCI (Romo et al)
5. Test de las asociaciones remotas (R.A.T) de Mednick
6. Test de pensamiento creativo de Torrance (TTCT)
7. Test de Guilford

2 Evaluación psicopedagógica

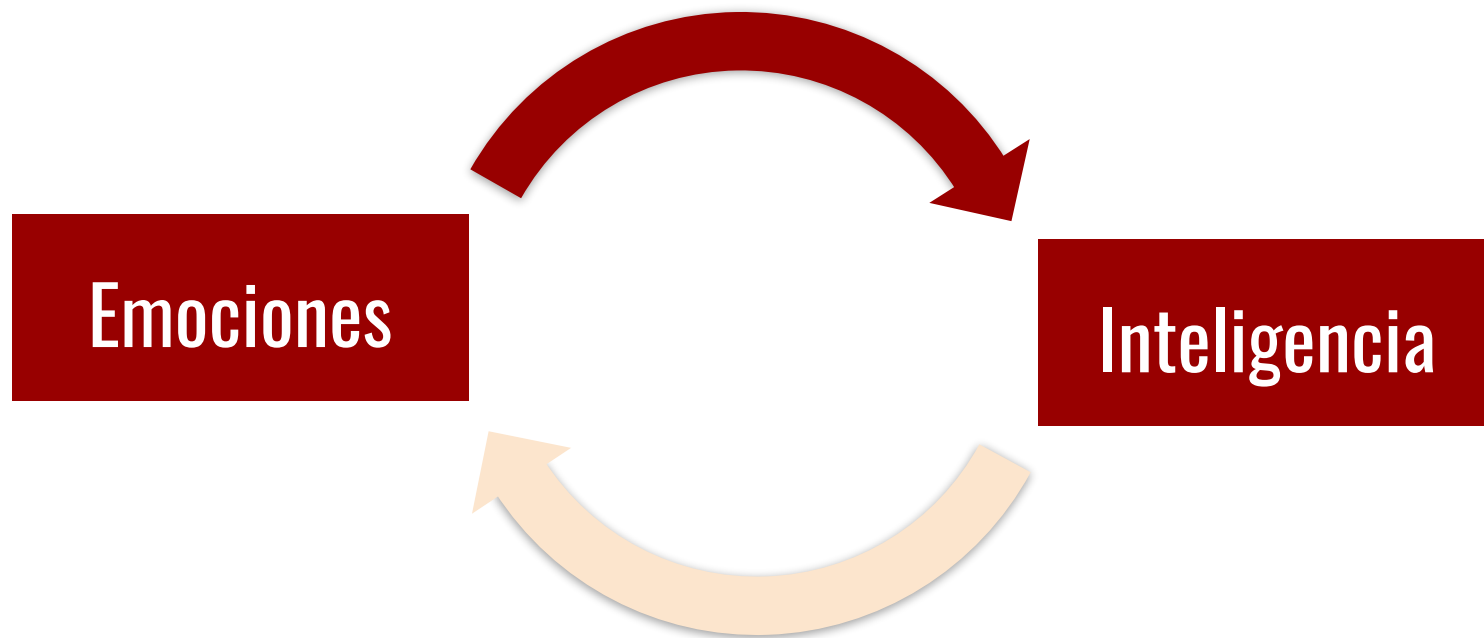


Personalidad y conducta

Pruebas psicométricas:

1. Sistema de evaluación de niños y adolescentes SENA
2. Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI)
3. Cuestionario de personalidad para niños (CPQ) y adolescentes (APQ)
4. Escalas de Afrontamiento para Adolescentes (ACS)
5. Batería de socialización para niños y adolescentes (BAS)
6. Cuestionarios de estado de ánimo (ansiedad, depresión...)
7. Pruebas psicométricas (Test del árbol, Fábulas de Duss, Casa-Árbol-Persona, Test de Rorschach...)

Inteligencia emocional



¿Las personas más inteligentes gestionan mejor las emociones?

Inteligencia emocional

¿Qué dice la ciencia? *(Neihart, 1999)*

- a) La alta sensibilidad de las personas con AC les predispone a trastornos emocionales
- b) La capacidad de comprensión de las personas con AC les protege de trastornos emocionales



Personalidad, emociones y AC

¿Qué dice la ciencia?

No hay evidencia concluyente sobre si la **depresión** es más prevalente en personas con AC *(Cross & Cross, 2013)*

No hay evidencia concluyente sobre si el **perfeccionismo** es más prevalente en personas con AC *(Friedrich, 2011 / Stumpf, 2001)*

Estados de ánimo positivos favorecen la expresión **creativa** *(Ashby, Isen i Turken, 1999)*

Personas con diagnóstico **dual** presentan síntomas emocionales más complejos *(Willard-Hold et al. 1999)*

Alumnos **académicamente** competentes no muestran mayor nivel de **ansiedad** *(Derevensky i Coleman, 1989)*

Alumnos con precocidad **verbal** muestran más inadaptación social que aquellos con precocidad **matemática** *(Dauber i Benbow, 1990)*

Hay evidencia de más trastornos emocionales en escritores y artistas visuales con AC pero no con adolescentes **creativos** *(Feldman, 1989)*

La adaptación emocional de las personas con AC se relaciona con el **tipo**, la **educación** y las **características personales** (autopercepción, temperamento, circunstancias vitales) *(Neihart, 1999)*

**Más allá de las
tipologías...**

**Perfiles de
conducta
en el aula**





Perfil académico

Busca **reconocimiento** e interactuar con el grupo desde sus **conocimientos y sus capacidades** intelectuales.

Levanta la mano rápidamente para responder cualquier pregunta y quiere **demostrar** que sabe. Los compañeros piensan que siempre lo sabe todo (“empollón”, “Wikipedia”, “sabelotodo”).

Es **perfeccionista** y busca que las cosas se hagan con un nivel de **exigencia** muy alto (consigo mismo y con los demás), lo que a veces le lleva a ser demasiado lento al hacer las cosas.



Perfil social (“guay”, “líder”)

Tiene una gran capacidad intelectual pero **no la demuestra** porque prefiere que no se le conozca por eso o directamente lo evita.

Suele ser **sociable** y parecer **despreocupado**.

Puede parecer distorsionador, porque **prioriza la relación** con los demás (hacer reír y caer bien) por encima de sus responsabilidades académicas.

Parece que no le interese aprender ni implicarse pero se entrevé que tiene muchos conocimientos y capacidad de razonamiento.



Perfil desorganizado (“caótico”)

Tarda mucho en comenzar las tareas, **no tiene preparado** el material, se **distrae**, pierde el hilo mientras está haciendo una actividad, se **mueve** por la clase y tiene su espacio de estudio desorganizado.

Le cuesta que su capacidad intelectual se convierta en un buen **rendimiento** porque “le pierden las formas” (la pulcritud, la grafía ...).

Aunque se sospecha que tiene una buena capacidad, cuesta intervenir directamente para promoverla porque tiene dificultades en la organización del día a día pero podemos usarla como motivación para animarle y que atienda más los aspectos formales.



Perfil frágil-víctima

Es muy **sensible** y se relaciona **desde este rol**.

Suele ponerse por debajo en las discusiones, mantenerse en **segundo plano** al dar la opinión y puede no expresar su capacidad por **vergüenza** o por **desconfianza** en la respuesta de los demás.

Interactúa poco con los demás y le preocupa lo que los demás piensen o digan sobre su rendimiento. Busca controlar el entorno en el que está.

Es muy **autoexigente, autocrítico** y prefiere trabajar solo.



Perfil frágil-dominante

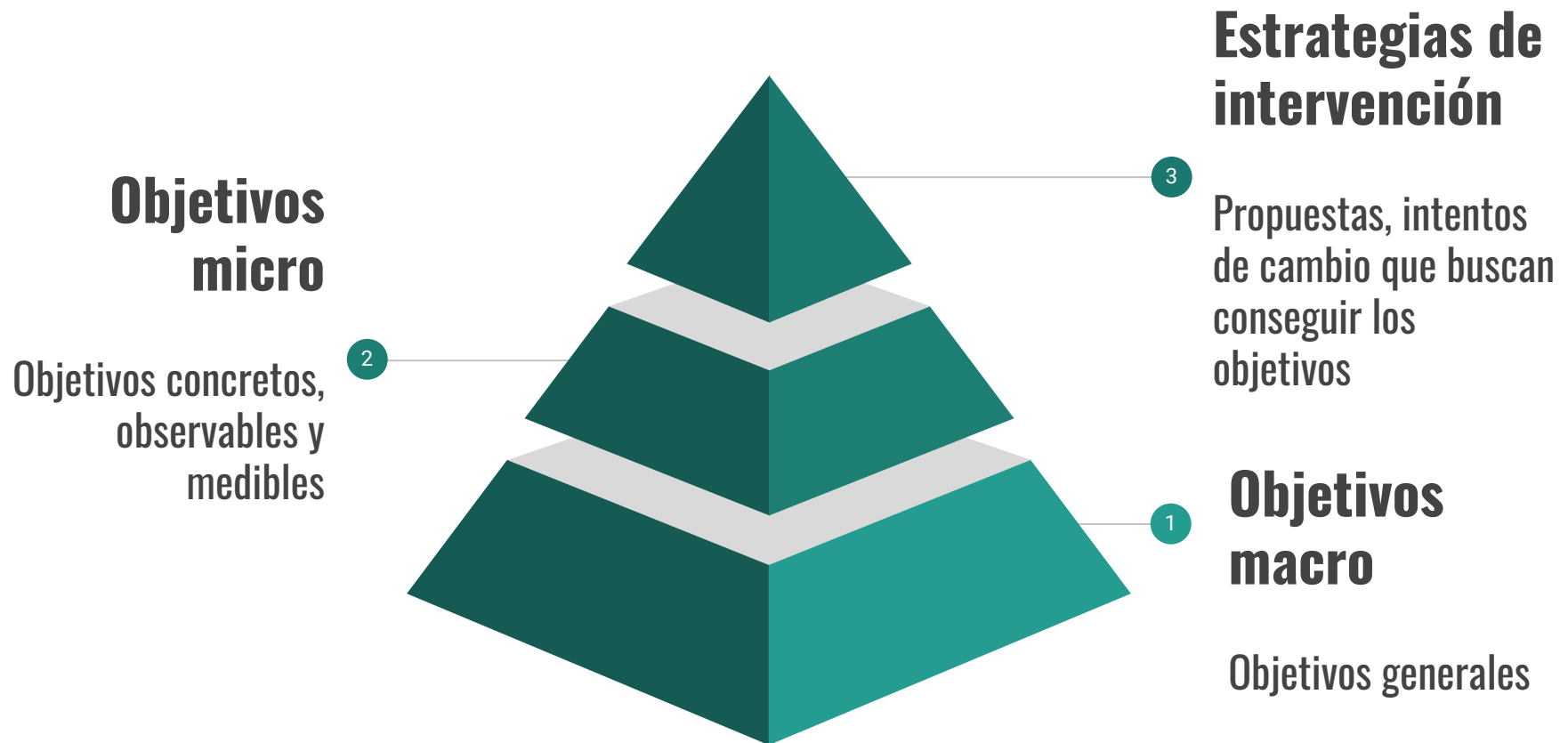
Se muestra **autosuficiente**, hasta el punto de poder tener conductas de **menosprecio** hacia los compañeros que percibe menos capaces.

Desconfía de la capacidad de los demás, tiene un ritmo de trabajo **rápido y seguro**, aunque a veces se equivoca por ello.

Le cuesta admitir los errores que ha cometido y mostrar vulnerabilidad y fragilidad.

Puede generar rechazo en los demás y aparentar que no le importa cuando realmente le conlleva sentimientos de soledad.

Intervención basada en objetivos



Intervención basada en objetivos



Habilidades de pensamiento basados en la Taxonomía de Bloom (Bloom, 1956 y revisiones)

Casos prácticos



Caso 1: Gina, 5 años

Anamnesis familiar:

- Hija única.
- Muy curiosa, inquieta, motivada, con capacidad de razonamiento y de imaginación.
- Autónoma, autodidacta.
- Evita situaciones con excesivo reto o incertidumbre.
- Mucha sensibilidad e intensidad emocional.
- En el aula le ven dispersa, «sabia distraída», impulsiva y poco paciente.

Resultados de la evaluación:

- Inteligencia general (factor g): (IG: 129, pc 97)
- Aptitudes (BADyG-I): (N: pc 82, V: pc 92, E: pc 87, L: 89)
- Personalidad y adaptación (SENA-Fam): Sin alteraciones
- Creatividad (PCGI): (pc 99)



Caso 1: Gina, 5 años

Objetivos:

- Reforzar **autoestima** a través del afrontamiento de riesgos e incertidumbres
- Más estrategias de **gestión emocional**
- Inhibición de la **impulsividad**
- Aumentar la **atención** sostenida
- Promover **dificultad** académica (reto)



Caso 2: Jordi, 8 años



Anamnesis familiar:

- El pequeño de 2 hermanos, adoptado con 1,5 años.
- Mucha facilidad motriz, destaca en deportes, agilidad y coordinación.
- Intenso, busca actividades y sensaciones nuevas.
- Cuando tiene que hacer esfuerzos escolares (escritura, lectura, hábitos de estudio ...) el rendimiento decrece.
- Oposicionista, confronta y se opone a la autoridad.
- Contención emocional.

Resultados de la evaluación:

- Inteligencia general (WISC-V): (ICV 155, IVE: 132, IRF: 142, IMT: 91, IVP: 137)
- Aptitudes (EFAI-1): (N: pc 18, V: pc 39, E: pc 91, L: pc 99)
- Creatividad (PIC-N): (Narrativa: pc 90, Gráfica: pc 99, Total: pc 90)
- Personalidad y adaptación (CPQ): Aversión al aprendizaje, Desajuste social, Disnomia

Caso 2: Jordi, 8 años



Objetivos:

- Promover **desinhibición emocional**
- Desarrollar un **rol social positivo**
- Consolidar **esfuerzo escolar**
- Atender **descompensaciones cognitivas**
- Favorecer **compromiso** y bienestar escolar

Caso 3: Javi, 12 años



Anamnesis familiar:

- El mayor de 3 hermanos
- Frecuentes miedos y preocupaciones
- Conductas de perfeccionismo, autoexigencia y rigidez
- Inhibición social, poco incluido en grupo-clase
- Elevada sensibilidad emocional
- Rendimiento académico muy alto

Resultados de la evaluación:

- Inteligencia general (WISC-V): (ICV 101, IVE: 107, IRF: 110, IMT: 122, IVP: 86)
- Aptitudes específicas (EFAI-2): (N: pc 82, V: pc 62, E: pc 30, L: pc 41)
- Creatividad (PIC-J): (Narrativa: pc 45, Gráfica: pc 80, Global: pc 55)
- Personalidad y adaptación: Auto: Inadaptación Escolar / Fam: Depresión, Retraimiento

Caso 3: Javi, 12 años



Objetivos:

- Disminuir sintomatología **emocional** (miedos y preocupaciones)
- Reducir conductas de **perfeccionismo, autoexigencia y rigidez**
- Mejorar **vínculo** social e integración en grupo-clase
- Promover **autoestima** y confianza en sí mismo

Kahoot

Altas capacidades



Inteligencia sin ambición es un pájaro sin alas.

(Salvador Dalí)

*¿Les ayudamos
a volar?*

Maria Beltran, Psicóloga
mbeltran@centrekepler.com



Referencias bibliográficas

- Callard-Szulgit, R. (2008). *Twice-exceptional kids. A guide for assisting students who are both academically gifted and learning disabled*. PaperbackCross, T.L. (2013). *Suicide among gifted children and adolescents: understanding the suicidal mind*. Paperback
- Colangelo, N., Davis, G.A. (1991). *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn & Bacon Geake, J.G. (2008) *The neurobiology of giftedness*. Westminster Institute of Education. Oxford Brookes University, United Kingdom
- Heller, K.A., Mönks, F.J., Passow, A.H. (1993). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Elmsford, NY: Pergamon Press.
- Lubinski, D (2016). From Terman to today: A century of findings on intellectual precocity. *Review of Educational Research*, 86, 900-944.
- Olszewski-Kubilius, P (2008). The role of the family in talent-development. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 53–70). New York: Springer. Oppler, S. H.
- Pfeiffer, S.I (2008). *Handbook of Giftedness in Children: Psycho-educational theory, research and best practices*. New York: Springer,
- Pfeiffer, S.I (2015). *Essentials of Gifted Assessment*. New Jersey: Wiley.
- Reis, S.M. (2016). *Reflections on Gifted Education. Critical works by Joseph S. Renzulli and colleagues*.
- Renzulli, J. S. (1976). The Enrichment Triad Model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 20. Renzulli, J. S., Reis, S. M., y Smith, L. H. (1981). *The Revolving Door Identification Model*. Mansfield Center: Creative Learning Press.
- Silverman, L. (1998). Through the lens of giftedness. *Roeper Review*, 20: 3, 204 — 210
- Silverman, L.K. Early signs of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 15
- Silverman, L.K. (2013). *Giftedness 101*. Springer Publishing Company, New York, NY
- Stenberg, R. i Kaufmann, S.B (2011) *The Cambridge Handbook of Intelligence*. Editor: Cambridge University Press
- Subotnik, R.F; Olszowski-Kubilius, P; Worrell, F.C (2011). Rethinking giftedness and gifted education: a proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 3–54
- Terman, L.M. (1925). *Genetic studies of genius: Vol I. Mental and physical traits of a thousand gifted children*
- Vaivre-Douret, L (2011). Developmental and cognitive characteristics of “high-level potentialities” (highly gifted) children. *International Journal of Pediatrics*, 2011, Article ID 420297.
- Whitmore, J. (1982). Nuevos retos a los métodos de identificación habituales. En J. Freeman (dir): *Los niños superdotados: aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: