

IDENTIFICACIÓN DE ALUMNOS CON ALTA CAPACIDADE COGNITIVA

Luis Rodríguez Cao

Equipo de Orientación Específico da Coruña

Olga Díaz Fernández

Universidade de Santiago

RESUMO

Neste traballo analízase o proceso de identificación dos alumnos con alta capacidade cognitiva. Analízase este proceso nos modelos máis relevantes e incídese na necesidade de abandonar un criterio pechado, no que o alumno “é” ou “non é” un suxeito de alta capacidade, para destacar a importancia do desenvolvemento do talento e a necesidade de establecer medidas de resposta educativa. Por último, sinálanse diversos instrumentos de avaliación. Todo iso, atendendo á experiencia de uso nos Departamentos de Psicoloxía Clínica e Evolutiva da Universidade de Santiago e na especialidade de Superdotación Intelectual do Equipo de Orientación Educativa.

PALABRAS CLAVE

Alta capacidade cognitiva, superdotación, talento, avaliación.

1. INTRODUCCIÓN

A partir da experiencia acumulada nos Departamentos de Psicoloxía Clínica e Evolutiva da Universidade de Santiago dende o ano 1994 e da creación pola Consellería de Educación da Xunta de Galicia no ano 1998 da especialidade de Superdotación Intelectual nos Equipos de Orientación Educativa, parécenos conveniente incidir nalgúns aspectos relacionados co proceso de identificación dos alumnos con alta capacidade cognitiva que permitan ofrecer unha visión de conxunto sobre este tema e suxerir algunhas pautas de actuación.

Debe sinalarse, en primeiro lugar, que os cambios na propia concepción da alta capacidade intelectual influíron notablemente no tocante aos procesos de identificación. Así, é posible afirmar, que se produciu un cambio de paradigma que consiste en facer unha maior énfase na identificación dos talentos específicos, fronte á concepción máis global anterior.

A conceptualización do talento nace ligada ao concepto de intelixencia que, tradicionalmente, se avalía a partir de medidas do cociente intelectual (CI). Aínda que esta medida continúa considerándose actualmente como un elemento importante na identificación destes alumnos, débense ter moi presentes dous tipos de precaucións relevantes: un de carácter metodolóxico, referido, basicamente, a que os chamados tests de CI non avalían suficientemente os diferentes tipos de intelixencia que se propugnan dende os novos modelos conceptuais, pois os resultados de calquera test son sempre unha combinación entre os procesos cognitivos subxacentes e as condicións nas que se produce a medición (Sternberg & Detterman, 1986); outro de carácter práctico ou operativo, pois non se considera unha medida suficiente para a toma de decisións sobre as formas de intervención educativa. Por iso, debería manterse a idea central dunha concepción multidimensional do talento, susceptible de mellora mediante a estimulación e a intervención axeitada.

A medida da intelixencia establecíase adoito a través dos denominados tests de intelixencia xeral, polo que o peso fundamental da avaliación era de carácter psicométrico. Isto implicaba que os procesos de identificación fosen, en boa medida, selectivos e estivesen rexidos por un criterio de exclusividade, criterio que unicamente permitía establecer se un alumno pertencía ou non á categoría de talento. Considerábase, polo tanto, dende esta perspectiva, que o talento era unha cuestión de todo ou nada.

Non é este o enfoque actual; podería dicirse que se produciu un salto do cuantitativo cara ao cualitativo no que o relevante é o desenvolvemento do talento, a súa estimulación e a planificación de servizos que permitan intervir sobre o alto potencial cognitivo das persoas. Non é que non se teñan en conta os aspectos psicométricos, senón que no proceso diagnóstico diminúe a importancia da etiquetaxe para subliñar as distintas capacidades dos suxeitos. Como pode intuírse, a nova orientación cara aos talentos implica necesariamente unha diversificación nos modelos de identificación, que non persigan só a categorización dun suxeito como talento, senón saber en que forma e en que grado o é, co fin de establecer medidas de actuación que permitan o seu desenvolvemento.

2. BREVE SINOPSE HISTÓRICA

A idea de medir a intelixencia débese en boa maneira a Galton, que utilizou medidas en termos de aptitudes psicofísicas. Unha achega importante deste autor foi a distribución da intelixencia axustándose ao modelo de curva normal, no que unha porcentaxe moi elevada da poboación se sitúa arredor da media e porcentaxes sensiblemente inferiores nos extremos superior e inferior. Non obstante, a primeira proba de intelixencia útil atribúeselle a Binet e Simon, publicada en 1905.

O concepto de cociente de intelixencia foi introducido por Stern no 1911. Estes primeiros modelos de cuantificación da intelixencia coñécense como modelos picométricos e permitiron obxectivar o talento ao facelo valorable. Aínda que tiñan serias limitacións, ao asumir que a súa identificación corresponde á capacidade de aprendizaxe como a manifestación máis importante da intelixencia, avaliándoa a partir dunha única cifra e, polo tanto, dispoñendo de moi poucos datos para realizar unha intervención ou predicir condutas. Así, estes modelos poden considerarse monolíticos ou dunha soa variable, neles a alta capacidade aparece ligada a un nivel alto de cociente intelectual. Spearman (1927) propón un modelo de intelixencia xeral (chamado “factor g”) no que, mediante análise factorial, distingue dous tipos de factores na intelixencia: xeral (g) e específico (s). Desenvolvendo esta idea, diversos autores defenden un maior número de capacidade, formulando diversos modelos factoriais nos que inclúen distintas capacidades, cada vez máis específicas, mantendo ou non, un trazo intelectual unitario. Aparecen, pois, distintos factores intelectuais que requiren o uso de medidas diferenciadas. Basicamente, isto supón que un suxeito pode destacar de forma significativa respecto ao grupo, nun ou varios factores (por exemplo, Thurstone (1938) atopou sete capacidades mentais ás que denominou “primarias”; ou, bastante tempo despois, Guilford (1967) distinguiu ata 120 capacidades intelectuais distintas).

Os modelos xerárquicos xorden co propósito de integrar as concepcións monolítica e factorial da intelixencia (Catell, 1963). Agora, o factor “g” aparece situado no vértice da xerarquía sobre outros factores chamados de segunda orde. Algunha destas aptitudes intelectuais, independentes ou xerarquizadas entre si, están relacionadas directamente cun tipo concreto de aprendizaxe, a aprendizaxe académica. Son, a aptitude verbal e numérica, a memoria, o razoamento lóxico e a capacidade de transferencia. Non obstante, unha limitación importante destes modelos é que a igualdade en puntuación nun test, non implica necesariamente que o suxeito chegue á solución polos mesmos procesos mentais.

Unha perspectiva diferente ofrécena o denominado enfoque cognitivo, que conceptúa a intelixencia como a capacidade de procesamento da información. Nesta perspectiva, o sistema cognitivo aparece organizado en catro grandes dispositivos entre os que se establecen relacións de interacción e dependencia. Dous deles manteñen contacto co exterior do organismo: un de entrada (percepción) e outro de saída (resposta); entre os dous, sitúase o dispositivo central procesador (intelixencia) e o dispositivo de almacenamento (memoria). Naturalmente, a avaliación da intelixencia dende este modelo tenta ir máis alá do marco académico, pois os resultados dos tests só terán sentido se se avalían os procesos cognitivos implicados.

A aproximación teórica realizada polo psicólogo Robert Sternberg da Universidade de Yale formula un modelo triádico da intelixencia (Sternberg, 1981; Sternberg & Davidson, 1990). O seu enfoque é cognitivo e o modelo inclúe tres subteorías. A primeira (contextual) describe que tipos de condutas ou situacións poden considerarse intelixentes en relación ás diferentes culturas e implica destrezas de solución de problemas e aptitudes sociais prácticas. A segunda (experiencial) indica que a intelixencia é relativa á experiencia de cada suxeito. Adquire especial relevancia o proceso de “insight” ou intuición. A terceira (compoñencial) aborda cales son os mecanismos de procesamento da información que se utilizan ao realizar condutas intelixentes. Estes aspectos compoñenciais refírense a mecanismos internos dos suxeitos para procesar a información (metacompoñentes, compoñentes de execución e adquisición do comportamento, etc.), en tanto que os aspectos da experiencia, fan referencia á capacidade dos suxeitos para pensar de forma novidosa e os aspectos contextuais refírense á adaptación e modificación dos contextos ambientais. En función destes aspectos, Sternberg diferencia tres tipos de talento:

1. *Analíticos*, que se caracterizan pola grande capacidade de planificación e que obteñen altas puntuacións nos tests e boas cualificacións académicas.
2. *Creativos*, moi dotados para a xeración de novas formulacións e altamente capacitados para sintetizar de forma integrada a información.
3. *Prácticos*, que destacan pola súa grande habilidade no mundo social.

Nunha liña complementaria, sitúanse os *modelos baseados no rendemento*, os que presupoñen a existencia dun determinado nivel de capacidade ou talento como condición necesaria, pero non suficiente, para o alto rendemento. O máis coñecido é a *Teoría dos tres aneis* de Joseph Renzulli (1978). Para este autor, a intelixencia non é un concepto unitario, senón que debe de falarse de diversos tipos. Tampouco existe unha forma ideal de medir a intelixencia, como veremos no próximo apartado. Establece tres grandes áreas (representadas mediante aneis) inherentes ao talento:

- Unha capacidade intelectual significativamente superior á media.
- Altos niveis de creatividade.
- Alta motivación e persistencia na tarefa.

Da intersección destas tres áreas xorde o talento. Esta concepción permite considerar, polo menos, dúas formas de intelixencia superior, a *académica* e a *creativo-productiva*. As formulacións de Renzulli complementáanse con achegas psicossociais como a de Mönks (1993, 1997) e Tannenbaum (1986) que subliñan o

carácter multidimensional do talento. Nesta mesma liña, Sternberg, entre 1993 e 1995, propón a “*teoría pentagonal*”, que incide na importancia do contexto cultural dos suxeitos e sistematiza diversas concepcións sobre o talento a través dos criterios de: *excelencia* (o talento é superior aos seus iguais e así é percibido nalgún aspecto valorado pola sociedade), *validez* (esa superioridade debe ser valiosa para si e para os demais), *infrecuencia*, *produtividade* e *demostrabilidade*.

Outra aproximación conceptual é a *teoría das intelixencias múltiples* de Gardner (1993), quen considera que existen, cando menos, oito tipos diferentes de intelixencia: lingüística, lóxico-matemática, espacial, musical, cinestésica, naturalista, intrapersoal e interpersoal. Este modelo propugna un marco de valoración orientado á identificación das destrezas, co fin de configurar o perfil intelectual de cada alumno. Esta avaliación adoita facerse mediante unha combinación dunha avaliación formal (mediante tests) e a observación estruturada no propio contexto educativo, o que permite avaliar tanto os coñecementos como as estratexias e os estilos de traballo.

Por último, facemos referencia a un modelo global da alta capacidade intelectual (Pérez, Domínguez e Díaz, 1998) no que se retoman algunhas das achegas anteriores e se engaden outras novas. En primeiro lugar, resáltase a interacción entre capacidade, creatividade e implicación na tarefa, pero precísase a existencia de sete núcleos de capacidade: matemática, lingüística, espacial, motora, musical, artístico e interpersoal, que poden darse illados ou de forma complexa. En segundo lugar, en cada un dos factores sinalados, inflúen dous tipos de compoñentes (“probables” e “posibles”) que fan referencia, non ao o que o suxeito posúe, senón ás oportunidades para desenvolvelo. Isto enlaza cun segundo nivel do modelo, que fai referencia ao ámbito escolar, familiar e socioeconómico. O último chanzo conforman os factores de autoconhecimento e autocontrol. É dicir, o coñecemento das propias capacidades e o seu control constitúen bos preditores para o desenvolvemento da superdotación.

3. O DIAGNÓSTICO DA ALTA CAPACIDADE COGNITIVA

O proceso de identificación constitúe o primeiro paso para abordar a atención educativa destes alumnos, posto que pretende determinar a súa capacidade e ritmo de aprendizaxe como indicadores indispensables para poder ofrecer respostas educativas que teñan en conta as súas necesidades. Ritchter (1987) sintetiza en seis aspectos, os riscos inherentes ao diagnóstico da alta capacidade cognitiva:

1. *Definicións elitistas*. Inclúense só determinados tipos de talento que, normalmente, exclúen os alumnos pouco favorecidos social ou culturalmente.

2. *Confusión sobre a finalidade do diagnóstico.* Pode acontecer que o diagnóstico non pretenda avaliar as necesidades educativas do alumno co fin de situalo no programa máis axeitado, senón simplemente etiquetalo en función de determinadas expectativas familiares ou sociais.
3. *Uso inadecuado dos tests.* O máis común é a confusión entre tests de cociente intelectual e de rendimento.
4. *Falta de equidade educativa.* É habitual que se produza unha baixa representación de poboacións desfavorecidas nos programas para os máis dotados, a causa da utilización de instrumentos de medida que as penalizan.
5. *Criterios de selección distorsionados.* Como, por exemplo, o emprego de fontes de información non fiables xunto a outras que si o son. A aparencia de bo diagnóstico ao utilizar medidas múltiples pode encubrir serios erros de medida.
6. *Programas excluíntes.* Os criterios de admisión aos programas poden chegar a ser excesivamente selectivos.

Este tipo de dificultades deberían ser contrarrestadas mediante unha concepción ampla do talento, que leve un proceso coidadoso de identificación e que elabore programas específicos e sistemáticos ao longo da escolarización do alumno. Unha aproximación diagnóstica global inclúe unha moi alta cualificación nunha ou en varias aptitudes (Castelló e Batlle, 1998; Sastre e Domènech, 1999), polo que habitualmente adoita situarse nunha puntuación centila mínima de 80 (escala de 1 a 100) cando se trata de *talentos complexos*, isto é, con altas capacidades nun número variado de aptitudes e pode alcanzar valores case máximos (95 ou máis) no caso de talentos simples, isto é, unha altísima cualificación nunha única aptitude. Desta forma, a elevada aptitude nun ámbito (verbal, matemático, etc.) ou nun tipo de pensamento (lórico, creativo) son os aspectos que definen o talento; as diferenzas cuantitativas (maiores puntuacións) supoñen diferenzas na velocidade de execución e automatización dos procesos postos en xogo. Os talentos complexos máis estudados son o *talento académico* que supón a combinación da aptitude verbal, aptitude lórica e memoria e o *talento artístico* que inclúe creatividade, xestión perceptiva e aptitude espacial. Entre os talentos simples, destacan o talento *lórico, verbal, matemático, creativo* e o *social*.

Como se sinalou, os diferentes modelos teóricos xeraron formulacións diversas á hora de abordar o seu diagnóstico. Deseguido expóñense os que se consideran máis relevantes.

3.1. O proceso de identificación no modelo de Renzulli

Despois de máis de dúas décadas, o modelo de Renzulli (1986, 1991) supón unha das formulacións máis suxestivas dende o punto de vista educativo. Parte dunha selección pouco restritiva dos alumnos, entre o 15% ó 20% da poboación escolar, que conforman o denominado “grupo de talentos”. Estes alumnos reciben unha formación específica mediante un programa de enriquecemento curricular. Dous son os criterios fundamentais para conformar o grupo de talentos: os resultados de tests de CI e de aptitudes, e as nominacións dos profesores. Así, son seleccionados nunha proporción similar, tanto os alumnos que obteñen unha puntuación alta nos tests de intelixencia como os propostos polos profesores, aínda que non demostraran un alto grado de execución nos tests psicométricos. De feito, a selección realizada mediante a aplicación dun test, é coñecida previamente polos profesores para que poidan engadir alumnos non incluídos. Consecuentemente, as medidas estandarizadas de capacidade cognitiva constitúen un dos procedementos de selección, pero non o único. Renzulli propón procedementos moi flexibles (ademais dos informes dos profesores) como son os informes dos pais, as nominacións de iguais ou, mesmo, as autonominacións, que avaliadas polo comité de expertos do centro, proporcionan a oportunidade a un grupo relativamente elevado de alumnos de participar no Modelo de Enriquecemento Escolar (SEM) a través da realización de diversas actividades de enriquecemento (Tipo I, II e III). Estas actividades realízanse nos denominados Grupos de Enriquecemento; isto é, agrupamentos de alumnos que, con independencia do seu curso escolar, comparten intereses comúns e reúnen (normalmente unha vez á semana durante un semestre) para traballar cun experto adulto. Para a constitución do grupo proporcióname un “inventario de intereses” desenvolvido a ese fin e coordinado polo “equipo de enriquecemento” do centro.

Todo o proceso de diagnóstico e selección queda reflectido na “carpeta do talento” de cada alumno, que é un rexistro acumulativo, que recolle o perfil do alumno en tres dimensións fundamentais: capacidade, intereses e estilo de aprendizaxe. Esta información permite recoller os puntos fortes do alumno e facilita a toma de decisións sobre a oportunidade de ofrecer experiencias de enriquecemento na aula ordinaria ou nos distintos servizos que se ofrecen.

3.2. O SMPY de Stanley

O SMPY (Study of Mathematical Precocius Youth) é un vasto proxecto iniciado en 1971 na Universidade Johns Hopkins de Baltimore por J. Stanley. O seu obxectivo inicial era a identificación e provisión de recursos axeitados aos novos talentos matemáticos. Este obxectivo ampliouse posteriormente, incluíndo

do tamén o diagnóstico de aspectos verbais e relacionados co mundo *académico* en xeral.

Parte de dous conceptos fundamentais: a “busca de talentos” relacionada directamente coa identificación e o “Test Diagnóstico” seguido de Instrución Prescritiva, relacionados coa intervención educativa. As características máis relevantes do modelo poderían sintetizarse nas seguintes:

1. Centraliza a identificación en áreas de dominio específicas. Nun principio foron as matemáticas, logo o campo ampliouse á linguaxe e ás ciencias.
2. A identificación dos talentos é un proceso que se realiza anualmente, o que permite dispoñer dunha información lonxitudinal amplísima.
3. É un proceso de avaliación “por enriba do nivel”.
4. Propugna unha intervención máis centrada na aceleración de materias que de cursos.

O SMPY aplícase a alumnos de 12-13 anos de idade; o proceso de diagnóstico consta de dúas fases. En primeiro lugar, procédeuse a seleccionar aqueles alumnos que se sitúan no percentil 95 ou superior nun test de rendemento estandarizado. Ese 5% superior son suxeitos susceptibles de ser candidatos aos programas do SMPY, pero para iso deben realizar unha segunda avaliación mediante a aplicación do test SAT (Scholastic Aptitude Test) nunha versión propia de alumnos de 16 ou 17 anos. A distribución dos resultados deste test de nivel superior segue a curva normal e só se consideran altamente capacitados ao 20% superior dos xa seleccionados; é dicir, o 20% do 5% de alumnos que obtiveran unha puntuación centil igual ou superior a 95 no primeiro test. Isto equivale aproximadamente ao 0,5% -1% da poboación.

3.3. O modelo triárquico de Sternberg

A partir da teoría triárquica da superdotación, Sternberg elabora o STAT (Sternberg Triarchic Abilities Tests), consistente nunha ampla serie de tests que abranguen a educación infantil e media destinados a avaliar os seus tres tipos de intelixencia: compoñencial, experiencial e contextual. Para iso, parte de diversos problemas e cuestións cos que trata de coñecer a capacidade do alumno para aprender, e non tanto, o coñecemento que posúe. Así, avalíanse os procesos de “insight”, o uso de metacompoñentes e os procesos de codificación, combinación e comparación selectiva da información e a intelixencia práctica. En total, consta de 9 escalas formadas por dez elementos de elección múltiple. Os ítems responden á presentación clásica de elementos verbais, numéricos e figurativos e aplí-

canse sen tempo límite. Unha última escala pretende avaliar a capacidade de automatización da información. O diagnóstico inclúe, ademais, cuestionarios de estilos de aprendizaxe e outros.

O esencial neste modelo de avaliación é a súa orientación cara á análise das estratexias cognitivas e metacognitivas, tendo en conta o contexto, a experiencia e a cultura da poboación á que se aplica.

3.4. As intelixencias múltiples de Gardner

A avaliación diagnóstica neste modelo realízase dentro das actividades diarias de clase, mediante estratexias que permiten medir habilidades de pensamento avaliadas segundo certos criterios. Por esta razón, Gardner denomínaas “tests auténticos” e aplícaaas fundamentalmente, en alumnos de educación infantil e educación primaria. Así, o “Proxecto Spectrum” desenvolvido para nenos de educación infantil, examina 7 campos cognitivos distintos: linguaxe, música, movemento, numeración, ciencia, ciencias sociais, arte e relacións sociais, ademais dos estilos de aprendizaxe (por exemplo, o rapaz mostra confianza/indecisión; está centrado/descentrado; é comunicativo/calado; mostra orgullo no logro dunha tarefa; usa materiais de forma sorprendente, etc.).

O proceso diagnóstico levado a cabo por Gardner permítelle obter evidencia empírica da súa teoría das intelixencias múltiples mediante instrumentos constituídos basicamente por listas de observación e unha serie de actividades e xogos, cuxa realización como actividade normal de clase, permite explorar o tipo de intelixencia de cada alumno.

4. INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO

Antes de expoñer algún dos instrumentos de diagnóstico do talento, convén sinalar catro aspectos de especial relevancia (Martinson, 1974):

- Ser consciente do seu alcance e limitacións.
- Considerar seriamente as razóns que xustifican a súa aplicación.
- Coñecer ben a súa eficiencia.
- Considerar o seu valor para construír programas educativos.

Hoxe existen no mercado psicopedagóxico múltiples instrumentos de avaliación diagnóstica, tanto psicométrica como cualitativa; instrumentos que abranquen os diferentes ámbitos de pensamento converxente, pensamento diverxente, actitudes, trazos de personalidade, estilos cognitivos, estilos de aprendizaxe, etc. En liñas xerais, podemos agrupalos en dous grandes apartados: técnicas obxectivas ou formais e técnicas subxectivas ou informais. Só as primeiras (tests e cuestionarios) reúnen criterios de consistencia interna, validez e fiabilidade estatística,

aínda que na avaliación do talento existe amplo consenso en utilizar os dous tipos de medida. Desta forma, os métodos usuais na identificación do talento inclúen tanto a aplicación de probas estandarizadas, como as nominacións de pais, compañeiros e profesores, as avaliacións do rendemento (notas ou controis periódicos) e os autoinformes.

4.1. Identificación a partir de probas subxectivas

Como probas subxectivas, consideramos as valoracións (cuantitativas ou cualitativas), tanto do propio alumno como daquelas persoas que poden proporcionar información pertinente referente ao seu desenvolvemento, intereses, expectativas, afeccións, situación escolar, resultados académicos, etc.; han de ser consideradas complementarias das probas obxectivas. As máis comúns son as seguintes:

1. *Informes dos profesores*: adoitan estar moi influídos por criterios de rendemento escolar e non sempre teñen en conta aspectos relevantes do talento. Acostuman ter unha alta coincidencia cos instrumentos formais que avalían aptitudes académicas. Podemos citar as Escalas de Renzulli (SCRBSS) para a valoración das características de comportamento dos estudantes superiores (a adaptación para España e Iberoamérica é de 2001). Ata o momento validáronse as dez escalas seguintes: características da aprendizaxe, a motivación, creatividade, liderado, características artísticas, musicais, dramáticas, de comunicación e de planificación. En todas elas, o profesor debe sinalar en cada ítem da escala, a frecuencia que observou na conduta do alumno, entre seis opcións de resposta: nunca, moi raramente, raramente, de cando en vez, frecuentemente ou sempre. Son tamén de utilidade os diversos cuestionarios desenvoltoos por Elices, Palazuelo e Del Caño, publicados pola Junta de Castilla y León (2003).
2. *Informes dos pais*: supoñen unha fonte de información esencial para obter datos evolutivos nas idades temperás. Poden citarse algúns instrumentos que facilitan este tipo de información como o cuestionario para pais de Beltrán e Pérez (1993) que inclúe ítems sobre moi diferentes aspectos como a aprendizaxe temperá da lectura e con pouca axuda, a capacidade para reter ou memorizar, a preferencia da compañía dos adultos, bo sentido do humor etc.
3. *Nominacións dos compañeiros*: é unha boa fonte de información respecto ás capacidades, intereses, rendemento académico, socialización e liderado. Unha forma usual de obter esta información é mediante sociogramas ou cuestionarios. O cuestionario para a

nominación de iguais de Beltrán e Pérez (1993) inclúe, entre outras cuestións, como sinalar o compañeiro que faría mellor un presuposto, o mellor inventor ou o máis divertido.

4. *Autoinformes*: A súa utilización é adecuada con alumnos maiores. Para Genovard e Castelló (1990) son pouco significativos, pois non adoitan xerar diferenzas entre alumnos con talento e alumnos medios. Unha formulación típica son as autobiografías.

4.2. Identificación a partir de probas obxectivas

Dada a enorme cantidade de instrumentos existentes no mercado, faise necesario acceder aos catálogos de editoriais especializadas. Por iso, a listaxe que se ofrece deseguido debe ser entendida unicamente como fonte de referencia parcial, cun nesgo claro ao mundo editorial español.

a) *Test de intelixencia xeral*

Aínda sendo o sistema clásico de identificación, continúa ocupando o lugar fundamental na avaliación do talento e é o criterio (xunto cos tests de aptitudes) máis valorado polos especialistas. A maioría destes instrumentos conseguiron bos niveis de fiabilidade. Entre os máis aconsellados para a avaliación do talento, están o Stanford-Binet Test of Intelligence, as Escalas de Wechsler e o test de Matrices Progresivas de Raven. O Stanford-Binet ten ao seu favor que permite diferenciar mellor os suxeitos na parte superior da escala. É o que se chama “efecto teito”, que significa que os elementos que compoñen o test resultan excesivamente doados para os suxeitos de alta capacidade cognitiva e non discriminan ben os mellores entre eles. As escalas de Wechsler permiten medidas adecuadas do procesamento lóxico, verbal, memoria, rapidez de resposta e transferencia de funcións, pero adoitan carecer de certa carga cultural, da que carecen as Matrices Progresivas de Raven.

b) *Test de aptitudes específicas*

Permítennos afinar moito máis o tipo de talento do alumno. Acostuman incluír medidas específicas do razoamento verbal, razoamento numérico e matemático, razoamento lóxico, aptitude espacial e memoria, entre outros. Un bo exemplo deste tipo de probas é a Bateria de Aptitudes Diferenciais e Xerais (BADyG) de Yuste (1995) ou as máis clásicas Aptitudes Mentais Primarias (PMA) de Thurstone.

c) *Probas de rendemento*

Existen algunhas baterías de test onde se encadran todos os campos de materias escolares. Entre as máis utilizadas están as que avalían a capacidade lectora, como o Test de Análise de Lecto-escritura (TALE).

d) Creatividade

Existen dúas formas básicas de medir a creatividade (Genovard e Castelló, 1990): (1) a través de medidas relacionadas co *pensamento diverxente*: Aquí destaca o test de Torrance Test of Creative Thinking (TTCT) que inclúe tanto a creatividade verbal, como a figurativa; consta de sete subprobas para a parte verbal e tres para a figurativa. A creatividade analízase a través de medidas de fluidez, flexibilidade, orixinalidade e elaboración das respostas; inclúe cuestións como imaxinar as consecuencias que implica unha situación dada ou completar un debuxo a partir duns trazos básicos. Outro instrumento a ter en conta é o CPAL. Os seus autores (Apraiz de Elorza e López Escribano, 2001) inclúen material icónico que permite unha valoración proxectiva da creatividade e a proba está deseñada especificamente para utilizar con suxeitos con alta capacitación intelectual. (2) por medio de *inventarios condutuais e actitudinais*: ao igual que noutro tipo de cuestionarios, trátase de situar o suxeito sobre unha escala dada nunha serie de ítems que avalían a súa creatividade. Citaremos as Escalas de Renzulli que xa se describiron.

e) Test de Personalidade

É importante coñecer a madurez emocional e social do alumno (Dabrowski chega a utilizar o termo “*desintegración positiva*” para referirse ao desarraigamento escolar e social dos superdotados). Entre outros moitos, podemos sinalar algúns cuestionarios como o Cuestionario de personalidade EPQ-J de Eysenck e Eysenck, ou os cuestionarios ESPQ, CPQ e HSPQ, de Cattell e Coan.

5. VANTAXES E INCONVENIENTES DOS INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO DA ALTA CAPACIDADE COGNITIVA

Resaltouse a necesidade de establecer un bo diagnóstico do talento como medida previa á adopción das respostas educativas máis axeitadas a cada caso. E tamén sobre a necesidade de coñecer as súas limitacións e, especialmente, as razóns que xustifican a súa aplicación á hora de elaborar os programas educativos máis axeitados. Dende esta perspectiva, os tests de intelixencia aplicados de forma individual ofrecen unha boa fiabilidade para diferenciar as características do talento, aínda que teñen un alto custo en tempo e especialización para a persoa que os aplica e, en ocasións, adoecen de forte carga cultural. Os tests de aptitudes son imprescindibles para a determinación dos talentos específicos e están faltos de limitacións similares aos de intelixencia xeral. Os tests de rendemento deben usarse en combinación cos anteriores e permiten unha boa identificación dos talentos académicos, pero poden encubrir alumnos brillantes noutros tipos de talento (por exemplo, alumnos creativos). Os tests de personalidade e intereses son moi relevantes no caso de talentos con inadaptación escolar, pero requiren unha alta espe-

cialización na súa aplicación. As probas de creatividade son imprescindibles para avaliar o pensamento diverxente, a orixinalidade e flexibilidade do pensamento, e constitúen unha medida imprescindible para o diagnóstico do talento. As medidas de avaliación máis subxectivas, como as mencionadas: as opinións dos profesores, pais, compañeiros ou os autoinformes, achegan datos complementarios moi relevantes, inda que irregulares. As informacións proporcionadas polos pais son valiosas, tanto se fan referencia a desenvolvementos evolutivos temperáns, como a datos actuais, se se trata de nenos de maior idade; as facilitadas polos profesores son especialmente útiles cando se refiren a aspectos académicos, as nominacións dos compañeiros constitúen bos índices de adaptación social e liderado, as autonominacións ofrecen boa información sobre os intereses e expectativas do suxeito.

Unha proposta aceptable de identificación debería incluír criterios múltiples e propiciar medidas de atención educativa axeitadas. Unha das máis aceptadas ares-tora é a realizada por Renzulli e Reis (1991) que utilizan os resultados das probas obxectivas (test de CI e test de aptitudes) e as nominacións dos profesores nunha proporción bastante parella, e mesmo se inclúen os informes dos pais, as nominacións de iguais e as autonominacións para ser avaliadas polo comité de expertos do centro.

A identificación é un proceso que debería concluír co deseño dalgunha medida de intervención que faga posible atender axeitadamente as necesidades educativas, emocionais e sociais dos suxeitos. Debe, polo tanto, propiciar a existencia de programas e actuacións concretas, pensadas para o desenvolvemento dos talentos e as capacidades. Por iso, a identificación ten que ser igualmente específica, porque, por exemplo, ¿como se pode identificar un alumno especialmente dotado para as artes plásticas, o liderado social ou a música mediante a aplicación de técnicas psicométricas baseadas exclusivamente na aptitude verbal, matemática ou figurativa? Un último aspecto a destacar é a diferenciación entre “alumno talentoso” e “condutas talentosas”, pois resulta de especial relevancia para que as actuacións curriculares e metodolóxicas non estean dirixidas a un suposto estándar de trazos “típicos” do talento, senón ás propias características dos suxeitos.

6. CONCLUSIONES

Neste artigo expúxose de forma sucinta, cal é o panorama actual da identificación dos alumnos con talento. Esta perspectiva contempla tres aspectos fundamentais:

- Unha concepción multidimensional da intelixencia.
- A superación do reduccionismo do CI (necesario, pero non suficiente) na definición da superdotación, ao incluír ámbitos cognitivos diferentes (como o pensamento diverxente).

- Considerar o talento como a culminación dun proceso que inclúe aspectos cognitivos, de personalidade, contextuais e, tamén, de oportunidade.

Reiterouse o carácter temporal (de proceso) do diagnóstico do talento. Isto supón destacar un aspecto relevante: cando se debe identificar. É dicir, debe facerse unha identificación precoz de alta capacidade intelectual ou é conveniente esperar a idades máis tardías. Sobre este punto, existen diversas posicións, que abranguen dende unha identificación o máis temperá posible, mesmo dende os primeiros meses de vida, ata os partidarios dunha identificación a partir da finalización da maduración neurolóxica, arredor da adolescencia. Os defensores dunha identificación precoz alegan que así se pode favorecer a evolución das altas habilidades do neno, aínda coñecendo o risco de que o diagnóstico sexa prematuro e realmente se estea en presenza dun neno precoz, no que o seu desenvolvemento temperán rematará por igualarse coa media en idades posteriores. Esta posibilidade de establecer un diagnóstico erróneo precocidade-talento é resaltada polos partidarios dun diagnóstico máis tardío.

Non obstante, este proceso sería erróneo se non tivese en conta o sinalado por Treffinger e Feldhusen (1996):

“La identificación debe ser vista como un proceso continuo, no como un proceso único que dice de una vez y para siempre si un niño es dotado o no. Los talentos emergen y crecen evolutivamente, y algunos no llegan a emerger porque no se produce una adecuada estimulación. Es importante que todos los que trabajan con niños y jóvenes vean los talentos y potencialidades como algo educable y emergente, no como fijo e inmutable”.

7. BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, J. A. e Outros (2001) *Escalas de Renzulli SCRBSS*. Adaptación para España e Iberoamérica. Salamanca, Amarú Ediciones.
- APRAIZ DE ELORZA, J. e LÓPEZ ESCRIBANO, C. (2001) *Valoración de la creatividad*. CPAL. Bilbao, Lankopi S. A.
- BELTRÁN, J. A. e PÉREZ, L. (1993) Identificación (137-168). En PÉREZ, L. (Dir.) *10 palabras clave en superdotados*. Estella, Verbo Divino.
- BINET, A. e SIMON, T. (1905) Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *Année Psychologique* (11: 1) 191-244.
- CASTELLÓ, A. e BATLLE, C. (1998) Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *Faisca* (6) 22-66.
- CATELL, R. B. (1963) Theory of fluid and crystallized intelligence, a critical experiment. *Journal of Educational Psychology* (54) 1-22.

- ELICES SIMÓN, J. A., PALAZUELO MARTÍNEZ, M. M. e CAÑO SÁNCHEZ, M. del (2003) *Necesidades educativas del alumno superdotado. Identificación y evaluación*. Junta de Castilla y León, Consejería de Educación, Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa.
- GARDNER, H. (1993) *Inteligencias múltiples*. Barcelona, Paidós.
- GENOVARD, C. e CASTELLÓ, A. (1990) *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid, Pirámide.
- GUILFORD, J. P. (1986) *La naturaleza de la inteligencia humana*. Barcelona, Paidós.
- MARTINSON, R. A. (1974) *The identification of the gifted and talented*. Ventura, Country Super-intendent of Scholls Office.
- MÖNKES, F. J. (1993) Developmental Theories and Giftedness. En SÉLLER, K., MÖNKES, F. e PASSOW, H. (Eds.) *Research and Development of Giftedness and Talent*. New Cork, Pergamon.
- MÖNKES, F. J. (1997) Alunos sobredotados na turma: A questão da identificação e da programação (101-119). En SILVA, M. E. (Org.) *Actas da Conferência sobre Sobredotação*. Lisboa, Ministério da Educação.
- PÉREZ, L., DOMÍNGUEZ, P. e DÍAZ, O. (1998) *El desarrollo de los más capaces: guía para educadores*. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura.
- RENZULLI, J. S. (1978) What makez giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappa* (60) 180-184.
- RENZULLI, J. S. (1986) The Three-Ring conception of Giftedness: a Developmental Model for Creative Productivity. En STERNBERG, R. J. e DAVIDSON, J. E. (Eds.) *Conceptions of Giftedness* (417-435). New Cork, Cambridge University Press.
- RENZULLI, J. S. e REIS, S. M. (1991) The Schoolwide Enrichment Model: A Comprehensive Plan for the Development of Creative Productivity. En COLANGELO, D. e DAVIS, G. A. *Handbook of Gifted Education*. Massachussets, Allyn and Bacon.
- RITCHERT, E. S. (1987) Rampant problems and promising practices in the identification of disadvantaged gifted students. *Gifted Child Quarterly* (31: 4) 149-154.
- SASTRE, S. e DOMÈNECH, M. (1999) La identificación diferencial de la superdotación y el talento. *Fáisca* (7) 23-49.
- SPEARMAN, C. (1927) *The abilities of man*. Londres, MacMillan.
- STANLEY, J. C., KEATING, D. P. e FOX, L. H. (Eds.) *Mathematical talent: discovery, description and development*. Baltimore (MD), The Hohns Hopkins University Press.
- STERN, W. (1911) *Intelligenenzproblem und Schule*. Leipzig, Teubner.
- STERNBERG, R. J. (1981) A Componential Theory of Intellectual Giftedness. *Gifted Child Quaterly*, (25: 2) 86-93.
- STERNBERG, R. J. e DETTERMAN, D. K. (1986) *What is intelligence?* Abley Publishing Corporation. NORWORD, N. J. (Trad. española: *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid, Pirámide, 1988).
- STERNBERG, R. J. e DAVIDSON, J. E. (1990) *Más allá del cociente intelectual. Una teoría triárquica de la inteligencia humana*. Bilbao, Desclee Brouwer.

- STERNBERG, R. J. e Outros (1996) Identification, instruction, and assessment of gifted children: A construct validation of a triarchic model. *Gifted Child Quarterly* (40: 3) 129-137.
- TANNENBAUM, A. J. (1986) Giftedness: A Psychosocial approach. En STERNBERG, R. J. e DAVIDSON, J. E. (Eds.) *Conceptions of Giftedness* (21-52). New Cork, Cambridge University Press.
- TORRANCE, E. P. (1974) *Torrance tests of creative thinking*. Lexington, Mass., Personnel Press.
- TREFFINGER, D. J. e FELDHUSEN, J. F. (1996) Talent Recognition and Development: Successor to Gifted Education. *Journal for the Education of the Gifted* 19 (2) 181-193.
- THURSTONE, L. (1938) *Primary mental abilities*. Psychometric Monograph.
- YUSTE, C. (1995) *BADyG-E-M-S. Manual Técnico*. Madrid, CEPE.

Data de aceptación definitiva: 17/03/05