

IDENTIFICACIÓN DE ALUMNOS CON ALTA CAPACIDAD COGNITIVA

Luis Rodríguez Cao

Equipo de Orientación Específico da Coruña

Olga Díaz Fernández

Universidade de Santiago

1. INTRODUCCIÓN

A partir de la experiencia acumulada en los Departamentos de Psicología Clínica y Evolutiva de la Universidad de Santiago desde el año 1994 y de la creación por la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia en el año 1998 de la especialidad de Sobredotación Intelectual en los Equipos de Orientación Educativa, nos parece conveniente incidir en algunos aspectos relacionados con el proceso de identificación de los alumnos con alta capacidad cognitiva que permitan ofrecer una visión de conjunto de este tema y sugerir algunas pautas de actuación.

Debe señalarse en primer lugar que los cambios en la propia concepción de la alta capacidad intelectual han influido notablemente en relación a los procesos de su identificación. Así, es posible afirmar que se ha producido un cambio de paradigma que consiste en hacer un mayor énfasis en la identificación de los talentos específicos frente a la concepción más global anterior.

La conceptualización del talento nace ligada al concepto de inteligencia que, tradicionalmente se evalúa a partir de medidas del cociente intelectual (CI). Aunque esta medida continúa considerándose actualmente como un elemento importante en la identificación de estos alumnos, debe tenerse muy presentes dos tipos de precauciones relevantes: una de carácter metodológico, referida básicamente a que los llamados tests de CI no evalúan suficientemente los diferentes tipos de inteligencia que se propugnan desde los nuevos modelos conceptuales, pues los resultados de cualquier test son siempre una combinación entre los procesos cognitivos subyacentes y las condiciones en que se produce la medición (Sternberg & Detterman, 1986); otra de carácter práctico u operativo, pues no se considera una medida suficiente para la toma de decisiones sobre las formas de intervención educativa. Por ello, debería mantenerse la idea central de una concepción multidimensional del talento, susceptible de mejora mediante la estimulación y la intervención adecuada.

La medida de la inteligencia se establecía normalmente mediante los denominados tests de inteligencia general, por lo que el peso fundamental de la evaluación era de carácter psicométrico. Esto implicaba que los procesos de identificación fuesen, en gran medida, selectivos y estuviesen regidos por un criterio de exclusividad, criterio que únicamente permitía establecer si un alumno pertenecía o no a la categoría de talento. Se consideraba, por tanto, desde esta perspectiva, que el talento era una cuestión de todo o nada.

No es este el enfoque actual; podría decirse que se ha producido un salto de lo cuantitativo hacia lo cualitativo en la que lo relevante es el desarrollo del talento, su estimulación y la planificación de servicios que permitan intervenir sobre el alto potencial cognitivo de las personas. No es que no se tengan en cuenta los aspectos psicométricos, sino que en el proceso diagnóstico disminuye la importancia del etiquetaje para subrayar las distintas capacidades de los sujetos. Como puede intuirse, la nueva orientación hacia los talentos implica necesariamente una diversificación en los modelos de identificación que no persigan únicamente la categorización de un sujeto como talento, sino saber en qué forma y en qué grado lo es, a fin de establecer medidas de actuación que permitan su desarrollo.

2. BREVE RESEÑA HISTÓRICA

La idea de medir la inteligencia se debe en gran medida a Galton, que utilizó medidas en términos de aptitudes psicofísicas. Una aportación importante de este autor fue la distribución de la inteligencia ajustándose al modelo de curva normal, en el que un porcentaje muy elevado de la población se sitúa en torno a la media y porcentajes sensiblemente inferiores en los extremos superior e inferior. No obstante, la primera prueba de inteligencia útil se le atribuye a Binet y Simon, publicada en 1905. El concepto de cociente de inteligencia fue introducido por Stern en 1911. Estos primeros modelos de medida de la inteligencia se conocen como modelos psicométricos y permitieron objetivar el talento al hacerlo cuantificable. Sin embargo, tenían serias limitaciones al asumir que su identificación corresponde a la capacidad de aprendizaje como la manifestación más importante de la inteligencia, evaluándola a partir de una única cifra y, por tanto, disponiendo de muy pocos datos para realizar una intervención o predecir conductas. Así, estos modelos pueden considerarse monolíticos o de una sola variable, en los que la alta capacidad aparece ligada a un nivel alto de cociente intelectual. Spearman (1927) propone un modelo de inteligencia general (llamado “factor g”) en el que, mediante análisis factorial, distingue dos tipos de factores en la inteligencia: general (g) y específico (s). Desarrollando esta

idea, diversos autores propugnan un mayor número de capacidades, formulando diversos modelos factoriales en los que incluyen distintas capacidades cada vez más específicas, manteniendo o no, un rasgo intelectual unitario. Aparecen pues, distintos factores intelectuales que requieren el uso de medidas diferenciadas. Básicamente, esto supone que un sujeto puede destacar de forma significativa respecto al grupo, en uno o varios factores. (Por ejemplo Thurstone (1938) encontró siete capacidades mentales a las que denominó “primarias”. O, bastante tiempo después, Guilford (1967) distingue hasta 120 capacidades intelectuales distintas).

Los modelos jerárquicos surgen con el propósito de integrar las concepciones monolítica y factorial de la inteligencia (Catell, 1963). Ahora, el factor “g” aparece situado en el vértice de la jerarquía sobre otros factores llamados de segundo orden. Alguna de estas aptitudes intelectuales, independientes o jerarquizadas entre sí, están relacionadas directamente con un tipo concreto de aprendizaje, el aprendizaje académico. Son la aptitud verbal y numérica, memoria, el razonamiento lógico y la capacidad de transferencia. Sin embargo, una limitación importante de estos modelos es que la igualdad en puntuación en un test no implica necesariamente que el sujeto haya llegado a la solución por los mismos procesos mentales.

Una perspectiva diferente la ofrece el denominado enfoque cognitivo que conceptúa la inteligencia como la capacidad de procesamiento de la información. En esta perspectiva el sistema cognitivo aparece organizado en cuatro grandes dispositivos entre los que se establecen relaciones de interacción y dependencia. Dos de ellos mantienen contacto con el exterior del organismo: uno de entrada (percepción) y otro de salida (respuesta); entre los dos se sitúa el dispositivo central procesador (inteligencia) y un dispositivo de almacenamiento (memoria). Naturalmente, la evaluación de la inteligencia desde este modelo intenta ir más allá del marco académico, pues los resultados de los tests sólo tendrán sentido si se evalúan los procesos cognitivos implicados.

La aproximación teórica realizada por el psicólogo Robert Sternberg de la Universidad de Yale plantea un modelo triádico de la inteligencia (Sternberg, 1981; Sternberg & Davidson, 1990). Su enfoque es cognitivo y el modelo incluye tres subteorías. La primera (contextual) describe qué tipos de conductas o situaciones pueden considerarse inteligentes en relación a las diferentes culturas e implica destrezas de solución de problemas y aptitudes sociales prácticas. La segunda (experiencial) indica que la inteligencia es relativa a la experiencia de cada sujeto. Adquiere especial relevancia el proceso de “insight” o intuición. La tercera

(componencial) aborda cuáles son los mecanismos de procesamiento de la información que se utilizan al realizar conductas inteligentes. Estos aspectos componenciales se refieren a mecanismos internos de los sujetos para procesar la información (metacomponentes, componentes de ejecución y adquisición del comportamiento, etc.) en tanto que los aspectos de la experiencia hacen referencia a la capacidad de los sujetos para pensar de forma novedosa y los aspectos contextuales se refieren a la adaptación y modificación de los contextos ambientales. En función de estos aspectos, Sternberg diferencia tres tipos de talento:

1. *Analíticos*, que se caracterizan por la gran capacidad de planificación y que obtienen altas puntuaciones en los tests y buenas calificaciones académicas.

2. *Creativos*, muy dotados para la generación de nuevos planteamientos y altamente capacitados para sintetizar de forma integrada la información.

3. *Prácticos*, que destacan por su gran habilidad en el mundo social.

En una línea complementaria se sitúan los *modelos basados en el rendimiento*, los que presuponen la existencia de un determinado nivel de capacidad o talento como condición necesaria, pero no suficiente, para el alto rendimiento. El más conocido es la *Teoría de los tres anillos* de Joseph Renzulli (1978). Para este autor, la inteligencia no es un concepto unitario,

sino que debe de hablarse de diversos tipos de inteligencia. Tampoco existe una forma ideal de medir la inteligencia como veremos en el próximo apartado. Establece tres grandes áreas (representadas mediante anillos) inherentes al talento:

- Una capacidad intelectual significativamente superior a la media.
- Altos niveles de creatividad.
- Alta motivación y persistencia en la tarea.

De la intersección de estas tres áreas surge el talento. Esta concepción permite considerar, al menos dos formas de inteligencia superior, la *académica* y la *creativo-productiva*. Los planteamientos de Renzulli se complementan con aportaciones psicosociales como la de Mönks (1993, 1997) y Tannenbaum (1986) que subrayan el carácter multidimensional del talento. En esta misma línea, Sternberg, entre 1993 y 1995, propone la "*teoría pentagonal*", que incide en la importancia del contexto cultural de los sujetos y sistematiza diversas concepciones sobre el talento a través de los criterios de: *excelencia* (el talento es superior a sus iguales y así es percibido en algún aspecto valorado por la sociedad), *validez* (esa superioridad debe ser valiosa para sí y para los demás), *infrecuencia*, *productividad* y *demostrabilidad*.

Otra aproximación conceptual es la *teoría de las inteligencias múltiples* de Gardner (1993), quien considera que existen, al menos, ocho tipos

diferentes de inteligencia: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésica, naturalista, intrapersonal e interpersonal. Este modelo propugna un marco de evaluación orientado a la identificación de las destrezas a fin de configurar el perfil intelectual de cada alumno. Esta evaluación suele hacerse mediante una combinación de una evaluación formal (mediante tests) y la observación estructurada en el propio contexto educativo, lo que permite evaluar tanto los conocimientos como las estrategias y los estilos de trabajo.

Por último, hacemos referencia a un modelo global de la alta capacidad intelectual (Pérez, Domínguez y Díaz, 1998) en el que se retoman algunas de las aportaciones anteriores y se añaden otras nuevas. En primer lugar se enfatiza la interacción entre capacidad, creatividad e implicación en la tarea, pero se precisa la existencia de siete núcleos de capacidad: matemática, lingüística, espacial, motriz, musical, artístico e interpersonal, que pueden darse aislados o de forma compleja. En segundo lugar, en cada uno de los factores señalados influyen dos tipos de componentes (“probables” y “posibles”) que hacen referencia no sólo a lo que el sujeto posee sino a las oportunidades para desarrollarlo. Esto enlaza con un segundo nivel del modelo, que hace referencia al entorno escolar, familiar y socioeconómico. El último escalón lo conforman los factores de autoconocimiento y autocontrol.

Es decir, el conocimiento de las propias capacidades y su control constituyen buenos predictores para el desarrollo de la superdotación.

3. EL DIAGNÓSTICO DE LA ALTA CAPACIDAD COGNITIVA

El proceso de identificación constituye el primer paso para abordar la atención educativa de estos alumnos pues pretende determinar su capacidad y ritmo de aprendizaje como indicadores indispensables para poder ofrecer respuestas educativas que tengan en cuenta sus necesidades. Ritchter (1987) sintetiza en seis aspectos los riesgos inherentes al diagnóstico de la alta capacidad cognitiva:

1. *Definiciones elitistas.* Pues se incluyen sólo determinados tipos de talento que, normalmente excluyen a los alumnos poco favorecidos social o culturalmente.

2. *Confusión sobre la finalidad del diagnóstico.* Puede ocurrir que el diagnóstico no pretenda evaluar las necesidades educativas del alumno a fin de ubicarlo en el programa más adecuado, sino simplemente un etiquetaje en función de determinadas expectativas familiares o sociales.

3. *Uso inadecuado de los tests.* El más común es la confusión entre tests de cociente intelectual y de rendimiento.

4. *Falta de equidad educativa.* Es habitual que se produzca una baja representación de poblaciones desfavorecidas en los programas para los más

dotados a causa de la utilización de instrumentos de medida que las penalizan.

5. *Criterios de selección distorsionados*. Como, por ejemplo, la utilización de fuentes de información no fiables junto a otras que sí lo son. La apariencia de buen diagnóstico al utilizar medidas múltiples puede encubrir serios errores de medida.

6. *Programas excluyentes*. Los criterios de admisión a los programas pueden llegar a ser excesivamente selectivos.

Este tipo de dificultades deberían ser contrarrestadas mediante una concepción amplia del talento, que conlleve un proceso cuidadoso de identificación y elabore programas específicos y sistemáticos a lo largo de la escolarización del alumno. Una aproximación diagnóstica global incluye una muy alta cualificación en una o en varias aptitudes (Castelló y Batlle, 1998; Sastre y Domènech, 1999), por lo que habitualmente suele situarse en una puntuación percentil mínima de 80 (escala de 1 a 100) cuando se trata de *talentos complejos*, esto es, con altas capacidades en un número variado de aptitudes y puede alcanzar valores casi máximos (95 o más) en el caso de talentos simples, esto es, una altísima cualificación en una única aptitud. De esta forma, la elevada aptitud en un ámbito (verbal, matemático, etc.) o en un tipo de pensamiento (lógico, creativo) son los aspectos que definen el talento; las diferencias cuantitativas (mayores puntuaciones) supo-

nen diferencias en la velocidad de ejecución y automatización de los procesos puestos en juego. Los talentos complejos más estudiados son el *talento académico* que supone la combinación de la aptitud verbal, aptitud lógica y memoria y el *talento artístico* que incluye creatividad, gestión perceptiva y aptitud espacial. Entre los talentos simples destacan el talento: *lógico, verbal, matemático, creativo* y el *social*.

Como se ha señalado, los diferentes modelos teóricos han generado planteamientos diversos a la hora de abordar su diagnóstico. A continuación se exponen los que se consideran más relevantes.

3.1. El proceso de identificación en el modelo de Renzulli

Tras más de dos décadas, el modelo de Renzulli (1986, 1991) supone uno de los planteamientos más sugestivos desde el punto de vista educativo. Parte de una selección poco restrictiva de los alumnos, entre el 15% al 20% de la población escolar, que conforman el denominado “grupo de talentos”. Estos alumnos reciben una formación específica mediante un programa de enriquecimiento curricular. Dos son los criterios fundamentales para conformar el grupo de talentos: los resultados de tests de CI y de aptitudes, y las nominaciones de los profesores. Así, son seleccionados en una proporción similar, tanto los alumnos que obtienen una puntuación alta en los tests de inteligen-

cia como los propuestos por los profesores aunque no hayan demostrado un alto grado de ejecución en los tests psicométricos. De hecho, la selección realizada mediante la aplicación de un test es conocida previamente por los profesores para que puedan añadir alumnos no incluidos. Consiguientemente, las medidas estandarizadas de capacidad cognitiva constituyen uno de los procedimientos de selección, pero no el único. Renzulli propone procedimientos muy flexibles (además de los informes de los profesores) como son los informes de los padres, las nominaciones de iguales o, incluso, las autonominaciones que evaluadas por el comité de expertos del centro proporcionan la oportunidad a un grupo relativamente elevado de alumnos de participar en el Modelo de Enriquecimiento Escolar (SEM) a través de la realización de diversas actividades de enriquecimiento (Tipo I, II y III). Estas actividades se realizan en los denominados Grupos de Enriquecimiento; esto es, agrupamientos de alumnos que, con independencia de su curso escolar, comparten intereses comunes y se reúnen (normalmente un vez a la semana durante un semestre) para trabajar con un experto adulto. Para la constitución del grupo se proporciona un “inventario de intereses” desarrollado a ese fin y es coordinado por el “equipo de enriquecimiento” del centro.

Todo el proceso de diagnóstico y selección queda reflejado en la “carpetita del talento” de cada alumno, que

es un registro acumulativo, el cual recoge el perfil del alumno en tres dimensiones fundamentales: capacidades, intereses y estilo de aprendizaje. Esta información permite recoger los puntos fuertes del alumno y facilita la toma de decisiones sobre la oportunidad de ofrecer experiencias de enriquecimiento en el aula ordinaria o en los distintos servicios que se ofrecen.

3.2. El SMPY de Stanley

El SMPY (Study of Mathematical Precocious Youth) es un vasto proyecto iniciado en 1971 en la Universidad Johns Hopkins de Baltimore por J. Stanley cuyo objetivo inicial era el de la identificación y provisión de recursos adecuados a los jóvenes talentos matemáticos. Este objetivo se ha ampliado posteriormente e incluye también el diagnóstico de aspectos verbales y relacionados con el mundo *académico* en general.

Parte de dos conceptos fundamentales: La “búsqueda de talentos” relacionada directamente con la identificación y el “Test Diagnóstico” seguido de Instrucción Prescriptiva, relacionados con la intervención educativa. Las características más relevantes del modelo podrían sintetizarse en las siguientes:

1. Centraliza la identificación en áreas de dominio específicas. En un principio fueron las matemáticas, luego el campo se amplió al lenguaje y a las ciencias.

2. La identificación de los talentos es un proceso que se realiza anualmente, lo que permite disponer de una información longitudinal amplísima.

3. Es un proceso de evaluación “por encima del nivel”.

4. Propugna una intervención más centrada en la aceleración de asignaturas que de cursos.

El SMPY se aplica a alumnos de 12-13 años de edad; el proceso de diagnóstico consta de dos fases. En primer lugar, se procede a seleccionar a aquellos alumnos que se sitúan en el percentil 95 o superior en un test de rendimiento estandarizado. Ese 5% superior son sujetos susceptibles de ser candidatos a los programas del SMPY, pero para ello deben realizar una segunda evaluación mediante la aplicación del test SAT (Scholastic Aptitude Test) en una versión propia de alumnos de 16 ó 17 años. La distribución de los resultados de este test de nivel superior sigue la curva normal y sólo se consideran altamente capacitados al 20% superior de los ya seleccionados; es decir, el 20% del 5% de alumnos que habían obtenido una puntuación centil igual o superior a 95 en el primer test. Esto equivale aproximadamente al 0,5% -1% de la población.

3.3. El modelo triárquico de Sternberg

A partir de la teoría triárquica de la superdotación, Sternberg elabora el STAT (Sternberg Triarchic Abilities

Tests), consistente en una amplia serie de tests que abarcan la educación infantil y media destinados a evaluar sus tres tipos de inteligencia: componencial, experiencial y contextual. Para ello parte de diversos problemas y cuestiones con los que trata de conocer la capacidad del alumno para aprender, y no tanto el conocimiento que posee. Así, se evalúan los procesos de “insight”, el uso de metacomponentes y los procesos de codificación, combinación y comparación selectiva de la información y la inteligencia práctica. En total consta de 9 escalas constituidas por diez elementos de elección múltiple. Los ítems responden a la presentación clásica de elementos verbales, numéricos y figurativos y se aplican sin tiempo límite. Una última escala pretende evaluar la capacidad de automatización de la información. El diagnóstico incluye, además, cuestionarios de estilos de aprendizaje y otros.

Lo esencial en este modelo de evaluación es su orientación al análisis de las estrategias cognitivas y metacognitivas teniendo en cuenta el contexto, la experiencia y la cultura de la población a la que se aplica.

3.4. Las inteligencias múltiples de Gardner

La evaluación diagnóstica en este modelo se realiza dentro de las actividades diarias de clase mediante estrategias que permiten medir habilidades de pensamiento evaluadas según

ciertos criterios. Por esta razón, Gardner las denomina “tets auténticos” y las aplica fundamentalmente en alumnos de educación infantil y educación primaria. Así, el “Proyecto Spectrum” desarrollado para niños de educación infantil, examina 7 campos cognitivos distintos: lenguaje, música, movimiento, numeración, ciencia, ciencias sociales, arte y relaciones sociales además de los estilos de aprendizaje (Por ejemplo, el niño muestra confianza/indecisión; está centrado/disperso; es comunicativo/callado; muestra orgullo en el logro de una tarea; usa materiales de forma sorprendente, etc.).

El proceso diagnóstico puesto en juego por Gardner le permite obtener evidencia empírica de su teoría de las inteligencias múltiples mediante instrumentos constituidos básicamente por listas de observación y una serie de actividades y juegos cuya realización como actividad normal de clase, permite explorar el tipo de inteligencia de cada alumno.

4. INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO

Antes de exponer alguno de los instrumentos de diagnóstico del talento, conviene señalar cuatro aspectos de especial relevancia (Martinson, 1974):

- Ser consciente de su alcance y limitaciones.
- Considerar seriamente las razones que justifican su aplicación.

- Conocer bien su eficiencia.
- Considerar su valor para construir programas educativos.

Hoy en día existen en el mercado psicopedagógico múltiples instrumentos de evaluación diagnóstica tanto psicométrica como cualitativa; instrumentos que abarcan los diferentes ámbitos de pensamiento convergente, pensamiento divergente, actitudes, rasgos de personalidad, estilos cognitivos, estilos de aprendizaje, etc.. En líneas generales podemos agruparlos en dos grandes apartados: técnicas objetivas o formales y técnicas subjetivas o informales. Sólo las primeras (tests y cuestionarios) reúnen criterios de consistencia interna, validez y fiabilidad estadística aunque en la evaluación del talento existe amplio consenso en utilizar ambos tipos de medida. De esta forma, los métodos usuales en la identificación del talento incluyen tanto la aplicación de pruebas estandarizadas como nominaciones de padres, compañeros y profesores, evaluaciones del rendimiento (notas o controles periódicos) y autoinformes.

4.1. Identificación a partir de pruebas subjetivas

Como pruebas subjetivas consideramos valoraciones (cuantitativas o cualitativas), tanto del propio alumno como de aquellas personas que pueden proporcionar información pertinente referente a su desarrollo, intereses, expectativas, aficiones, ubicación

escolar, resultados académicos, etc.; han de ser consideradas complementarias de las pruebas objetivas. Las más comunes son las siguientes:

1. *Informes de los profesores*: suelen estar muy influidos por criterios de rendimiento escolar y no siempre tienen en cuenta aspectos relevantes del talento. Suelen tener una alta coincidencia con los instrumentos formales que evalúan aptitudes académicas. Podemos citar las Escalas de Renzulli (SCRBSS) para la valoración de las características de comportamiento de los estudiantes superiores (la adaptación para España e Iberoamérica es de 2001). Hasta la fecha se han validado las siguientes diez escalas: características del aprendizaje, la motivación, creatividad, liderazgo, características artísticas, musicales, dramáticas, de comunicación y de planificación. En todas ellas el profesor debe señalar en cada ítem de la escala la frecuencia en que ha observado la conducta del alumno, entre seis opciones de respuesta: nunca, muy raramente, raramente, de vez en cuando, frecuentemente o siempre. Son también de utilidad los diversos cuestionarios desarrollados por Elices, Palazuelo y Del Caño, publicados por la Junta de Castilla y León (2003)

2. *Informes de los padres*: suponen una fuente de información esencial para obtener datos evolutivos en las edades tempranas. Pueden citarse algunos instrumentos que facilitan

este tipo de información como el cuestionario para padres de Beltrán y Pérez (1993) que incluye ítems sobre muy diferentes aspectos como: el aprendizaje temprano de la lectura y con poca ayuda, la capacidad para retener o memorizar, la preferencia de la compañía de los adultos, buen sentido del humor etc..

3. *Nominaciones de los compañeros*: es una buena fuente de información respecto a las capacidades, intereses, rendimiento académico, socialización y liderazgo. Una forma usual de obtener esta información es mediante sociogramas o cuestionarios. El cuestionario para la nominación de iguales de Beltrán y Pérez (1993) incluye, entre otras cuestiones, como señalar al compañero que haría mejor un presupuesto, el mejor inventor o el más divertido.

4. *Autoinformes*: Su utilización es adecuada con alumnos mayores. Para Genovard y Castelló (1990) son poco significativos pues no suelen generar diferencias entre alumnos con talento y alumnos medios. Una formulación típica son las autobiografías.

4.2. Identificación a partir de pruebas objetivas

Dada la enorme cantidad de instrumentos existentes en el mercado, se hace necesario acceder a los catálogos de editoriales especializadas. Por ello, la lista que se ofrece a continuación debe ser entendida únicamente como

fuelle de referencia parcial, con un sesgo claro al mundo editorial español.

a) Test de inteligencia general

Aún siendo el sistema clásico de identificación, continúan ocupando el lugar fundamental en la evaluación del talento y es el criterio (junto con los tests de aptitudes) más valorado por los especialistas. La mayoría de estos instrumentos han conseguido buenos niveles de fiabilidad. Entre los más aconsejados para la evaluación del talento están el Stanford-Binet Test of Intelligence, las Escalas de Wechsler y el test de Matrices Progresivas de Raven. El Stanford-Binet tiene a su favor que permite diferenciar mejor a los sujetos en la parte superior de la escala. Es lo que se llama “efecto techo” que significa que los elementos que componen el test pueden resultar excesivamente fáciles para los sujetos de alta capacidad cognitiva y no discriminar bien a los mejores entre ellos. Las escalas de Wechsler permiten medidas adecuadas del procesamiento lógico, verbal, memoria, rapidez de respuesta y transferencia de funciones, pero suelen adolecer de una cierta carga cultural de la que carecen las Matrices Progresivas de Raven.

b) Test de aptitudes específicas

Nos permiten afinar mucho más el tipo de talento del alumno. Suelen incluir medidas específicas del razonamiento verbal, razonamiento numérico y matemático, razonamiento lógico, aptitud espacial y memoria

entre otros. Un buen ejemplo de este tipo de pruebas es la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADyG) de Yuste (1995) o las más clásicas Aptitudes Mentales Primarias (PMA) de Thurstone.

c) Pruebas de rendimiento

Existen algunas baterías de test donde se encuadran todos los campos de materias escolares. Entre las más utilizadas están las que evalúan la capacidad lectora como el Test de Análisis de Lecto-escritura (TALE).

d) Creatividad

Existen dos formas básicas de medir la creatividad (Genovard y Castelló, 1990): (1) a través de medidas relacionadas con el *pensamiento divergente*: Aquí destaca el test de Torrance Test of Creative Thinking (TTCT) que incluye tanto la creatividad verbal como la figurativa; consta de siete subpruebas para la parte verbal y tres para la figurativa. La creatividad la analiza a través de medidas de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración de las respuestas; incluye cuestiones como imaginar las consecuencias que implica una situación dada o completar un dibujo a partir de unos trazos básicos. Otro instrumento a tener en cuenta es el CPAL. Sus autores (Apraiz de Elorza y López Escribano, 2001) incluyen material icónico que permite una valoración proyectiva de la creatividad y la prueba está diseñada específicamente para utilizar con sujetos con alta capacitación intelectual. (2) Por medio de

inventarios conductuales y actitudinales: al igual que en otro tipo de cuestionarios se trata de situar al sujeto sobre una escala dada en una serie de ítems que evalúan su creatividad. Citaremos las Escalas de Renzulli que se ya se han descrito.

e) *Test de Personalidad*

Es importante conocer la madurez emocional y social del alumno (Dabrowski llega a utilizar el término “*desintegración positiva*” para referirse al desarraigo escolar y social de los superdotados). Entre otros muchos, podemos señalar algunos cuestionarios como el Cuestionario de personalidad EPQ-J de Eysenck y Eysenck, o los cuestionarios ESPQ, CPQ y HSPQ, de Cattell y Coan.

5. VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LOS INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO DE LA ALTA CAPACIDAD COGNITIVA

Se ha enfatizado en la necesidad de establecer un buen diagnóstico del talento como medida previa a la adopción de las respuestas educativas más adecuadas a cada caso. También sobre la necesidad de conocer sus limitaciones y especialmente las razones que justifican su aplicación a la hora de elaborar los programas educativos más adecuados. Desde esta perspectiva, los tests de inteligencia aplicados de forma individual ofrecen una buena fiabilidad para diferenciar las características del

talento, pero tienen un alto coste en tiempo y especialización para la persona que los aplica y, en ocasiones, adolecen de fuerte carga cultural. Los tests de aptitudes son imprescindibles para la determinación de los talentos específicos y adolecen de limitaciones similares a los de inteligencia general. Los tests de rendimiento deben usarse en combinación con los anteriores y permiten una buena identificación de los talentos académicos, pero pueden encubrir a alumnos brillantes en otros tipos de talento (por ejemplo alumnos creativos). Los tests de personalidad e intereses son muy relevantes en el caso de talentos con inadaptación escolar pero requieren una alta especialización en su aplicación. Las pruebas de creatividad son imprescindibles para evaluar el pensamiento divergente, la originalidad y flexibilidad del pensamiento, y constituyen una medida imprescindible para el diagnóstico del talento. Las medidas de evaluación más subjetivas como las mencionadas: las opiniones de los profesores, padres, compañeros o los autoinformes, aportan datos complementarios muy relevantes pero irregulares. Las informaciones proporcionadas por los padres son valiosas tanto si hacen referencia a desarrollos evolutivos tempranos como a datos actuales si se trata de niños de mayor edad; las proporcionadas por los profesores son especialmente útiles cuando se refieren a aspectos académicos, las nominaciones de los compañeros constituyen

buenos índices de adaptación social y liderazgo, las auto nominaciones ofrecen buena información sobre los intereses y expectativas del sujeto.

Una propuesta aceptable de identificación debería incluir criterios múltiples y propiciar medidas de atención educativa adecuadas. Una de las más aceptadas hoy en día es la realizada por Renzulli y Reis (1991) que utilizan los resultados de las pruebas objetivas (test de CI y test de aptitudes) y las nominaciones de los profesores en una proporción bastante pareja, e incluso se incluyen los informes de los padres, las nominaciones de iguales y las autonominaciones para ser evaluadas por el comité de expertos del centro.

La identificación es un proceso que debería concluir con el diseño de alguna medida de intervención que posibilite atender adecuadamente las necesidades educativas, emocionales y sociales de los sujetos. Debe, por tanto, propiciar la existencia de programas y actuaciones concretas, pensadas para el desarrollo de los talentos y las capacidades. Por ello, la identificación ha de ser igualmente específica, porque por ejemplo ¿cómo se puede identificar un alumno especialmente dotado para las artes plásticas, el liderazgo social o la música mediante la aplicación de técnicas psicométricas basadas exclusivamente en la aptitud verbal, matemática o figurativa? Un último aspecto a destacar es la diferenciación entre “alumno talentoso” y “conductas talentosas”

pues resulta de especial relevancia para que las actuaciones curriculares y metodológicas no estén dirigidas a un supuesto estándar de rasgos “típicos” del talento, sino a las propias características de los sujetos.

6. CONCLUSIONES

En este artículo se ha expuesto de forma sucinta, cuál es el panorama actual de la identificación de los alumnos con talento. Esta perspectiva contempla tres aspectos fundamentales:

- Una concepción multidimensional de la inteligencia.
- La superación del reduccionismo del CI (necesario pero no suficiente) en la definición de la superdotación, al incluir ámbitos cognitivos diferentes (como el pensamiento divergente).
- Considerar el talento como la culminación de un proceso que incluye aspectos cognitivos, de personalidad, contextuales y, también, de oportunidad.

Se ha reiterado el carácter temporal (de proceso) del diagnóstico del talento. Esto supone destacar un aspecto relevante: cuándo se debe identificar. Es decir, si debe de hacerse una identificación precoz de la alta capacidad intelectual o es conveniente esperar a edades más tardías. Sobre este punto existen diversas posiciones al respecto, que abarcan desde una identificación lo más temprana posible, incluso desde los primeros meses de

vida hasta los partidarios de una identificación a partir de la finalización de la maduración neurológica, en torno a la adolescencia. Los defensores de una identificación precoz aducen que así se puede favorecer la evolución de las altas habilidades del niño, aún conociendo el riesgo de que el diagnóstico sea prematuro y realmente se esté en presencia de un niño precoz, en el que su desarrollo temprano terminará por igualarse con la media en edades posteriores. Esta posibilidad de establecer un diagnóstico erróneo precocidad-talento es enfatizada por los partidarios de un diagnóstico más tardío.

Sin embargo, este proceso sería erróneo si no tuviese en cuenta lo

señalado por Treffinger y 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

Véase texto original en la versión gallega.