

# IDENTIFICACIÓN Y DIAGNÓSTICO DE ALUMNOS DE ALTA CAPACIDAD

Javier Tourón y Marta Reyero

Universidad de Navarra

*La atención a los alumnos de alta capacidad es una necesidad actual indiscutible. Un primer paso necesario y previo es la identificación sistemática y planificada de dichos alumnos. En el presente trabajo se pretende justificar el porqué de la identificación, analizar cuáles son las características que debe cumplir, y profundizar en aquellos instrumentos que son más adecuados para tal fin: Por último, se describe y analiza uno de los modelos de identificación más importante, el Talent Search, a partir del cual se ha derivado un gran volumen de investigación. Su éxito, demostrado durante más de treinta años, radica en el empleo de la evaluación por encima de nivel como forma de identificar a los alumnos de alta capacidad.*

*Palabras clave: Identificación del Talento, Identificación, Nominaciones, Educación de los más capaces, Medición por encima de nivel, Medida, Estudio de la precocidad matemática.*

---

## **¿Es necesario identificar?**

En este capítulo vamos a tratar de ofrecer una panorámica general de la identificación de alumnos de alta capacidad, pero nos "parece que lo primero que debemos hacer es justificar la necesidad de la identificación misma. La cuestión es simple: ¿es necesario identificar a los alumnos de alta capacidad?, y si la respuesta es afirmativa, ¿por qué? ¿Qué razones justifican el esfuerzo por establecer de modo más o menos sistemático y global procesos de identificación? ¿Es por un interés coyuntural? ¿Se trata de una moda educativa pasajera como tantas otras? ¿Es realmente un problema educativo el que existan alumnos de alta capacidad?

Las preguntas podrían prolongarse de modo inacabable y el espacio es limitado, de forma que entraremos directamente en las respuestas a estas cuestiones que como introducción hemos planteado.

Si la escuela fuese verdaderamente adaptativa y respondiese de modo individualizado a las necesidades de cada uno de los aprendices, la superdotación no sería un problema educativo y las páginas que siguen tendrían poca justificación; sin embargo, es patente que la escuela y los programas que en ella se desarrollan dista mucho de adaptarse a las necesidades de todos los educandos.

«La necesidad de una atención especial se hace más obvia cuando se comprueba que niños diferentes que reciben un mismo tratamiento educativo, no siempre obtienen resultados diferentes» (Tourón, Peralta y Repáraz, 1998).

Es un error casi universalizado de los sistemas educativos el ligar desarrollo educativo y edad, para organizar los grupos de alumnos en función de la última, olvidando las diferencias que se producen en el desarrollo de las personas. Y es precisamente en la superdotación donde las pautas y ritmos del desarrollo evolutivo, llamémosle 'normal', se rompen, produciendo el llamado por algunos autores síndrome de disincronía, que lleva a un desajuste, notable en ocasiones, entre la edad mental y la edad cronológica de algunos niños. ¿Qué es un niño precoz si no?, ¿qué decir de las diferencias en el ritmo de aprendizaje?

Parece fuera de toda cuestión que una escuela como la que conocemos, que se estructura de acuerdo a criterios pragmatistas de tipo organizativo, donde la ley es ligar nivel escolar y edad, y que se orienta al alumno medio que por ser una abstracción no existe en lugar alguno—, que desarrolla los mismos programas para todos los alumnos y al mismo ritmo, está lejos de poder responder a las demandas de un grupo con unas necesidades educativas claramente diferentes de las de los grupos regulares.

Así pues, podemos decir que la superdotación<sup>1</sup> o la alta capacidad, en un ámbito o varios, se convierte en un problema educativo cuando los programas regulares de la escuela no pueden responder de modo adecuado a las demandas psicoeducativas de estos alumnos.

Luego, si la escuela no puede responder de modo adecuado, con los programas ordinarios, a las necesidades, educativas de todos los alumnos —¿quién pondría esto en duda si estuviésemos hablando de alumnos con déficit de aprendizaje?—, y aceptando lo obvio, que existen grupos claramente diferenciados con necesidades específicas, la identificación de alumnos de alta capacidad cobra pleno sentido, particularmente cuando existen programas alternativos para atender a las demandas planteadas.

Pero a pesar de todas estas razones que se nos antojan obvias existen resistencias notables al establecimiento de programas diferenciados para este, tipo de alumnos. Estas resistencias se apoyan generalmente en prejuicios y concepciones erróneas sobre los superdotados y sus necesidades educativas. Podríamos decir que existe una serie de mitos acerca de la superdotación que lleva a los responsables educativos, en muchos países, a adoptar posturas poco razonables y desde luego perjudiciales para el desarrollo de la superdotación. Muchas de estas posturas se pueden apoyar en alguno de los mitos que resumidamente recogemos en el cuadro 1, y en cuyo análisis no vamos a entrar ahora; lo hemos hecho en otro lugar con más extensión (Cfr. Tourón y Reyero, 2000; Reyero y Tourón, 2000).

Pero antes de terminar esta introducción quisiéramos plantear algunas otras cuestiones que nos parecen previas.

La primera es que no es posible hablar de un único concepto de superdotación; baste analizar alguno de los capítulos precedentes o las revisiones realizadas entre otros por Sternberg y Davidson (1986), Tampoco existe, como es obvio, un único tipo de programa alternativo a los programas regulares, ni siquiera en las mismas materias y contenidos. Por tanto, tampoco se puede hablar del proceso de identificación en singular, sino de la identificación en general como proceso. Y como tal proceso debe entenderse, a nuestro juicio, como un elemento de una estructura con tres vértices. Uno de ellos ocupado por el concepto de superdotación que estemos manejando y que debe estar teóricamente justificado; el otro por el tipo de programa que se haya planificado y las características que se presume que deban tener los candidatos que hayan de participar en él; finalmente, el proceso de identificación, que actuará como puente entre ambos aspectos. Este se centrará en las dimensiones más o menos específicas a medir en los sujetos, partiendo de un concepto u otro de superdotación, que serán las que los programas tratarán de desarrollar o potenciar. Pero este proceso es de ida y vuelta, pues en cuanto dispongamos de información fiable y válida del progreso de los alumnos en el programa estaremos en condiciones de poder adaptar y acoplar ambos: el programa a las características medidas y éstas al desarrollo del programa.

La segunda cuestión que queremos señalar desde un principio es que los sistemas de identificación, o mejor los sistemas educativos, deben ser proactivos y no reactivos. Con frecuencia se actúa de modo excepcional, detectando y actuando en el mejor de los casos cuando el problema se plantea en una familia o en un grupo de alumnos, en la escuela o fuera de ella. Este tipo de acciones, que denominamos reactivas (el sistema reacciona cuando surge un problema que debe resolverse) se apoyan muchas veces en una concepción errónea de la superdotación, quizá ligada con varios de los mitos tratados en el cuadro 1, pero particularmente con el 3. Entendemos que este enfoque es pernicioso para el desarrollo de la superdotación porque lleva implícito que cualquier sujeto de alta capacidad que no presente ningún tipo de problema podrá pasar fácilmente inadvertido.

CUADRO 1. Algunos mitos relacionados con la superdotación que pueden actuar como freno en el desarrollo de programas y ayudas adecuadas

MITO	REALIDAD
<p>1. La superdotación es enteramente innata o, el mito contrario, la superdotación es principalmente un problema de trabajo duro.</p>	<p>No hay duda de que la biología juega un papel importante en el desarrollo de los talentos, pero los niños superdotados no dejan de serlo cuando trabajan duro. Más bien es la alta habilidad con la que esos niños nacen la que les hace trabajar duro. Su motivación e incluso su práctica extensiva son el resultado de su talento, y no la causa.</p>
<p>2. Los niños académicamente superdotados poseen una fuerza intelectual general que les hace superdotados en todas las áreas escolares.</p>	<p>Raramente los niños superdotados destacan en todo el conjunto de dominios académicos. Más bien tienden a estar definidos más claramente, y a medida que avanzan en edad en un dominio específico. Pueden, incluso, ser superdotados en un área académica y tener problemas o dificultades de aprendizaje en otra.</p>
<p>3. Los sujetos superdotados tienen una capacidad y unos recursos intelectuales, sociales y de personalidad tales que son capaces de alcanzar su pleno desarrollo por sí mismos.</p>	<p>La investigación ha mostrado reiteradamente que los sujetos superdotados necesitan una ayuda especial y unos retos intelectuales que van más allá de lo que la escuela regular puede proporcionarles. Es posible afirmar, con carácter general, que todo talento que no se cultiva se pierde.</p>
<p>4. Los niños superdotados son creados por unos padres "super-apasionados", que conducen a sus hijos a rendir continuamente de forma alta. Cuando los padres, muy ambiciosos, les empujan demasiado, esos niños terminan fracasando.</p>	<p>Los padres, aunque deben estar junto a los hijos estimulándolos, animándolos y empujándolos, no crean la superdotación. Los niños superdotados están enviando señales claras a sus padres acerca de su necesidad de un entorno estimulante.</p>
<p>5. Los niños superdotados, especialmente los prodigios llegan a ser adultos eminentes y creativos. O, el mito contrario, las personas que no muestran eminencia en la infancia o que no son prodigios, nunca llegarán a destacar en algún talento concreto.</p>	<p>Algunos superdotados, incluso los prodigios, no llegan a ser eminentes en la etapa adulta, y algunos adultos eminentes no son prodigios.</p>
<p>6. Los niños superdotados suelen pertenecer a clases sociales altas, con unos medios económicos suficientes que permiten disponer de los recursos materiales adecuados a las necesidades de estos niños.</p>	<p>Si bien una adecuada estimulación desde las primeras edades puede favorecer el desarrollo óptimo de los niños superdotados, así como la consecución de todas sus potencialidades, la investigación muestra que en ambientes desfavorecidos también pueden encontrarse niños con talento, que necesitarán de programas adecuados una vez que han sido identificados.</p>
<p>7. Crear programas especiales para niños superdotados o trabajar de manera distinta con ellos es un error, puesto que estamos impidiendo que se desarrollen a un ritmo normal, el propio de su edad.</p>	<p>Cada sujeto necesita desarrollarse al máximo de sus posibilidades, siempre teniendo en cuenta las características que lo definen como una persona única. No ofrecer esa oportunidad a las personas que sobresalen en un talento, sería lo mismo que negársela a aquellos que, por algún motivo, tienen dificultades o problemas de aprendizaje.</p>
<p>8. Lo único que se consigue con una</p>	<p>Toda educación que se precie de serlo debe tener</p>

<p>educación diferenciada para alumnos superdotados o para aquellos que destacan en algún talento específico es crear elitismo, aumentando y pronunciando de manera evidente las diferencias entre las personas.</p> <p>9. La atención diferenciada a los alumnos superdotados atenta contra el principio de igualdad de oportunidades, produciendo diferencias entre los alumnos en función de su capacidad.</p> <p>10. La atención a los superdotados es razonable, pero debe pos-ponerse hasta que otras necesidades mucho más importantes del sistema educativo estén cubiertas.</p>	<p>como fin último la búsqueda de la excelencia, que persigue que cada persona pueda desarrollarse al máximo en todos los ámbitos de la vida. Ofrecer a los alumnos superdotados la oportunidad de alcanzar el nivel al que pueden llegar mediante la forma que a ellos más les conviene no es crear elitismo, es dar a cada uno lo que le corresponde, porque igual de injusto es el trato desigual de los iguales que el trato igual de los desiguales.</p> <p>El principio de igualdad de oportunidades exige, precisamente, que a cada alumno se le dé la ayuda que precise en función de sus propias características. Lo que atenta contra este principio es el tratamiento educativo indiferenciado, convirtiéndose en sinónimos 'igualdad de oportunidades' e 'igualdad de resultados'. De este modo lo que se promueve es el igualitarismo.</p> <p>La atención a los superdotados no es opcional en ningún sistema educativo. Es cierto que deben utilizarse los recursos disponibles para muchas necesidades, pero no lo es menos que la atención a la superdotación es ineludible en una sociedad moderna. Los países que no atienden a los superdotados desperdician un gran capital social.</p>
--	---

Los sistemas educativos tienen que promover la excelencia, no asegurar mínimos. Esto quiere decir que es preciso establecer procedimientos de búsqueda sistemáticos y regulares que, vinculados de modo adecuado a programas educativos diversos, permitan identificar a todos aquellos posibles alumnos que por sus características personales no van a ser adecuadamente estimulados por los programas regulares. Esta política nos llevaría a una promoción activa y decidida de todo tipo de talentos. Para ello es preciso reconocer que los alumnos superdotados lo son de modo potencial, es decir, que la superdotación se desarrolla y proyecta en actividades productivas del más diverso tipo como consecuencia de un entrenamiento pautado y sistemático (Cfr. Gagné, 1999). Así pues, sin tales acciones corremos el riesgo de privar de las ayudas específicas a alumnos que necesitarían un aprendizaje a un ritmo con unas características y nivel de reto diferentes. Dado el carácter emergente de la superdotación, estamos de acuerdo con Treffinger y Feldhusen (1996) cuando afirman que la identificación debe ser vista también como un proceso continuo, no como un proceso único que dice de una vez y para siempre si un niño es superdotado o no. Los talentos emergen y crecen evolutivamente, y para algunos no llegan a emerger porque no se produce una adecuada estimulación en la escuela y la familia. Es imperativo, por tanto, que todos los que trabajan con jóvenes vean los talentos y potencialidades como algo educable y emergente, y no como algo fijo e inmutable.

Por tanto parece evidente que sin acciones sistemáticamente encaminadas al desarrollo del talento, de los talentos más diversos, corremos el riesgo de que éstos puedan perderse por una falta adecuada de atención a los mismos.

La última cuestión que queremos señalar en esta introducción se relaciona directamente con el punto anterior. Los programas, el currículo, se desarrollan y planifican para los alumnos medios, para el alumno tipo. Además, las estrategias de enseñanza siguen de ordinario una estructura espiral con un grado de repetición y solapamiento notables, y el ritmo o velocidad o desarrollo de los mismos también está adecuado al alumno medio. Igualmente se podría decir de su nivel de profundidad, grado de abstracción, etc. (puede verse un amplio tratamiento del currículo para superdotados en Maker, 1995). Esto supone que el nivel de reto, de estímulo, de dificultad para los alumnos más capaces es mínimo, lo cual tiene dos posibles consecuencias,

entre otras Una, que los alumnos se acomoden a un nivel de trabajo que les supone un esfuerzo mínimo, con lo cual estarán trabajando muy por debajo de sus posibilidades, o bien que por aburrimiento y tedio desplieguen todo un conjunto de pautas de comportamiento desadaptativas respecto a la escuela y el aprendizaje. Cualquiera de las dos situaciones lleva consigo que los alumnos no adquieran el grado de desarrollo intelectual, o de otro tipo, que sus condiciones potenciales les permitirían, con el consiguiente despilfarro social y coste personal.

Parece pues fuera de duda- que la identificación de las personas de alta capacidad es necesaria, debe ser sistemática y planificada de acuerdo al concepto de superdotación implicado y a las ayudas educativas previstas o disponibles.

### **Características del proceso de identificación**

Así como no existe un concepto único de superdotación, tampoco existe un acuerdo total respecto a cómo deben ser los procesos de identificación. Hay discrepancias y puntos comunes que vamos a revisar brevemente apoyándonos en los trabajos clásicos sobre este particular y en el trabajo de Tourón, Peralta y Repáraz (1998).

Algunos de los autores que han escrito sobre las prácticas de identificación, como Clark (1992), Feldhusen y Baska (1985), Feldhusen y Jarwan (1993), Hagen (1980), Piirto (1999), Tannenbaum (1983) y otros tantos, coinciden en una serie de características que definen la identificación. Resumimos a continuación algunas de las más destacadas por, estos autores y que vienen a ser un corolario de algunas de las ideas expuestas en el epígrafe anterior:

- Es una actividad con unos objetivos precisos que pretende localizar aquellos alumnos cuya capacidad potencial no está suficientemente estimulada por los programas regulares de la escuela.
- Tanto los indicadores como los instrumentos utilizados en la identificación deben reflejar el contenido o los requisitos de los programas en los que quiere incluirse a los posibles candidatos.
- Debe tener carácter inclusivo, para lo cual puede ser necesario utilizar información muy diversa para evitar el riesgo de excluir incorrectamente alumnos que podrían beneficiarse de las ayudas educativas. Este aspecto apunta al problema de los falsos negativos, es decir, el de rechazar a determinados sujetos por pensar que no poseen unas características que realmente tienen.
- En algunos casos, desde luego en procesos llevados a cabo de forma local, la admisión a un programa concreto debe estar regulada por un comité de expertos que discutan cada caso y analicen toda la información disponible. Habrá que afrontar, además, la difícil cuestión de determinar el procedimiento que se va a seguir para sintetizar la información de diversas fuentes que pueda obtenerse.
- El proceso no está limitado a un momento del tiempo de modo restrictivo. Ha de verse como un continuo. Ni un alumno está identificado para siempre, ni puede descartarse como candidato a una ayuda específica para siempre, Se debe evaluar su progreso dentro del programa con objeto de comprobar su correcta adscripción al mismo y poder validar el proceso seguido, ya que el éxito de un alumno en el programa es el mejor criterio sobre el funcionamiento del de asignación de los sujetos. Esto hace referencia al camino de ida y vuelta al que nos referíamos en el epígrafe anterior.
- Es conveniente llevar a cabo un *screening* multidimensional que recoja toda la información posible y que permita elaborar un perfil del candidato: sus habilidades, sus puntos fuertes y débiles, etc.

Pero también hay algunas discrepancias entre los autores, de las que mencionaremos sólo algunas de mayor importancia (las referencias que se ofrecen al final del capítulo pueden ayudar a profundizar en este aspecto al lector interesado).

La primera de ellas se refiere al tipo de instrumentos. Así, mientras algunos, sugieren el uso de indicadores generales (p. ej. inteligencia, creatividad, etc.) para la selección, otros prefieren indicadores específicos, relacionados con las características del programa que se vaya a seguir. A este respecto, Feldhusen y Baska (1985) argumentan que la búsqueda de niños superdotados «en general», y su identificación a través de tests de inteligencia, es aceptable sólo cuando se han planificado actuaciones diversas de estimulación intelectual, como suele ser el caso de la escuela elemental o el jardín de infancia.

Desde luego, si tenemos en cuenta la evolución del paradigma de la superdotación (Cfr. Reyero y Tourón, 2000) y los estudios llevados a cabo en las últimas décadas sobre un modelo como el Talent Search que trataremos más adelante, habría que decir que la identificación siguiendo indicadores generales es difícil de justificar fuera de circunstancias particulares como las señaladas en el párrafo anterior, y sobre todo es poco útil para la planificación de ayudas educativas. En este sentido podemos decir que es más útil comprobar si un estudiante posee una capacidad de razonamiento matemático excepcional que decir que su CI medido con un determinado test es de 130 puntos.

A pesar de lo anterior, Hagen (1980) señalaba que los indicadores generales-específicos podrían asignarse a la dimensión fluido-cristalizada. Así, los tests de inteligencia general representarían una característica fluida que no es peor predictor, respecto al éxito en un programa específico que, por ejemplo, los conocimientos específicos previos «cristalizados», cuestión discutible a nuestro juicio, pues la capacidad predictiva de los últimos es sensiblemente mayor según demuestran muchos estudios (Cfr. Tourón, 1984).

Otro punto de disenso entre los autores es el referido al uso de fuentes de información como los profesores. Algunos autores como Richert (1991) cuestionan seriamente su utilización, mientras que otros defienden su pertinencia (Cfr. Tannenbaum, 1983). Tendremos ocasión de estudiar con detalle este asunto más adelante, junto con otro tipo de fuentes, como los padres, los compañeros, etc.

Un tercer punto de discrepancia es el que se refiere a la combinación de la información procedente de distintas fuentes e instrumentos para llegar a una puntuación global, si es que es necesario llegar a una puntuación global.

«Una de las razones por las que esto ocurre es que siempre se recomienda que se reúna tanta información como sea posible, con el objeto de no dejar fuera ni un solo niño» (Clark, 1992).

«Por contra, otros autores advierten del cuidado a la hora de manejar excesiva cantidad de información y de sobredimensionar la importancia de tests parciales cuya significación no siempre puede probarse empíricamente (Cfr. p. ej. Pérrone, 1981; Tannenbaum, 1983). Feldhusen, Baska y Womble (1981) advierten del cuidado de la estandarización de la información basándose en muestras» (Tourón, Peralta y Repáraz, 1998: 66).

Para profundizar algo más en las características que debe reunir el proceso de identificación puede ser interesante pasar revista rápidamente al informe más importante que se ha producido en EE.UU sobre identificación de alumnos superdotados, país que en este campo goza de una gran tradición, aunque en Europa también se están dando signos claros de un creciente desarrollo (Cfr. Mónks, 1992; Heller, Mónks y Pasow, 1993). Lamentablemente no podemos decir lo mismo de nuestro país, donde las iniciativas están bien dispersas y la investigación también, y no existe que conozcamos ningún proceso sistemático regular de identificación.

El estudio (*National Report on Identification.: Assessment and Recommendations for Comprehensive Identification of Gifted and Talented Youth*) presentado por Richert, Alvino y McDonnell en 1982 fue llevado a cabo bajo los auspicios del Departamento Federal de Educación (Richert, y cols., 1982; Richert, 1991). En él se realizaba un análisis de la situación de todos los estados respecto a la identificación y sus prácticas (puede consultarse también el

trabajo de Richert, 1991). Algunas de sus conclusiones y recomendaciones, resumidas también por Davis y Rimm (1994), se recogen a continuación.

El proceso de identificación, según se desprende del citado informe y los trabajos a él referidos, debe estar guiado por cinco principios básicos:

- Los intereses de todos los alumnos deben constituirse en guía de todo el proceso (*advocacy*).
- Los procedimientos deben basarse en las mejores evidencias y recomendaciones de la investigación (*defensibility*).
- Deben garantizar el máximo grado de equidad, es decir, que ningún alumno debe quedar al margen de la posibilidad de ser seleccionado para recibir ayudas específicas (p. ej. minorías, desaventajados, etc.) (*equity*).
- La definición que se adopte debe ser lo más amplia posible (*pluralism*).
- Debe procurarse que el mayor número de alumnos sean identificados y atendidos (*comprehensiveness*).

En este informe también se da cuenta de algunos problemas, detectados en las prácticas llevadas a cabo en muchos estados. Entre ellos podemos destacar algunos, que tomamos directamente de nuestro trabajo de 1998 (Tourón, Peralta y Repáraz, 1998: 67-68),

1. A pesar de la amplitud de la definición adoptada por el Departamento Federal de Educación (Marland Report, 1972), los instrumentos de identificación tienden a limitar la selección a los alumnos académicamente superdotados.
2. Los distritos locales tienden a seleccionar sujetos blancos de nivel socioeconómico medio, con buen rendimiento escolar. Los grupos minoritarios, tales como los afroamericanos, los hispanos y los nativoamericanos tienden a estar pobremente representados en los programas (entre un 30 y un 70%) (Kofsky, 1992).
3. Los instrumentos de identificación que se utilizan en ocasiones no han sido diseñados para identificar las características para las que se emplean. Por ejemplo, se aprecia un uso indistinto de tests de rendimiento e inteligencia, confundiendo así dos categorías que son diferentes: la habilidad académica específica y la habilidad intelectual general. En otras ocasiones se utilizan inadecuadamente para identificar liderazgo o creatividad.
4. Los tests de diagnóstico utilizados para la asignación de los sujetos a áreas académicas específicas se usan de modo inadecuado en las fases de *screening* inicial.
5. Las informaciones múltiples se combinan de un modo estadísticamente inadecuado, produciendo puntuaciones globales que oscurecen posibles áreas de potencial específico.
6. A pesar de que el rendimiento académico no es un buen predictor de la superdotación en el estado adulto, la mayor parte de los procedimientos de identificación se limitan al uso de tests de rendimiento, inteligencia, calificaciones y juicio de los profesores.

Richert en 1991 realiza una serie de observaciones y recomendaciones de gran sentido común y lucidez que recogemos para terminar este apartado.

- Debe adoptarse una definición de superdotación plural que incluya diversas habilidades y que enfatice más el potencial que el mero «poner etiquetas».
- Reconocer que el propósito de la identificación y el desarrollo de programas para los superdotados no consiste en etiquetar o recompensar el rendimiento o las expectativas de la escuela, sino en encontrar y desarrollar el potencial excepcional.

- Utilizar datos tanto de habilidades cognitivas como no cognitivas, procedentes de diversas fuentes, que vayan más allá del mero rendimiento académico, de modo que permitan identificar a sujetos con habilidades diversas.
- Usar adecuadamente los datos procedentes de los tests de rendimiento académico, reelaborando los baremos para evitar sesgos que puedan afectar a los grupos desaventajados, particularmente a los pobres y a las minorías.
- Tratar de identificar hasta un 25% de sujetos de un determinado distrito, para que los errores que puedan cometerse sean más de inclusión que de exclusión.
- Desarrollar programas múltiples que establezcan un balance adecuado coste-beneficio, y que sirvan para atender las necesidades de una amplia población de sujetos con superdotaciones diversas.
- Disponer las ayudas económicas necesarias para la formación del profesorado adecuado.

## Los instrumentos en el proceso de identificación

### Criterios para la selección de los instrumentos

Nada hay más crítico en el proceso de identificación, como puede comprenderse, que una selección correcta de los instrumentos de medida y fuentes de información. Nunca se insistirá bastante en este aspecto hacia el que las personas no técnicas conceden menor importancia de la necesaria, y no hemos de perder de vista que los instrumentos nos llevan a emitir juicios sobre las personas, por lo que si no son adecuados, o no somos conscientes de sus limitaciones o de cuál es su uso correcto, corremos el riesgo de juzgar de modo equivocado, creando expectativas falsas o privando de ayudas necesarias a las, personas.

Siguiendo a Feldhusen y Jarwan (1993), y con el objeto de ser sintéticos y no ir más allá del espacio razonable que este capítulo debe tener, podemos señalar entre los criterios clásicos para la adecuada elección de los instrumentos: a) relevancia del test, b) fiabilidad, c) validez, d) baremación, e) sesgos posibles y f) efecto de techo. (Para un tratamiento de algunos problemas de la medida en psicología y educación, en castellano, recomendamos la lectura de Martínez Arias, 1995, y Muñiz, 1996. Y naturalmente es obligada la lectura de los *Standards for Educational and Psychological Testing*, 1999).

Aunque casi todos ellos son muy obvios merecen un comentario en esta panorámica general y, naturalmente, estos criterios son igualmente aplicables a los instrumentos que describiremos en el siguiente apartado.

La *relevancia del test* se refiere a la adecuación entre el propósito para el cual ha sido diseñado y el uso que se pretende hacer de él. Por ejemplo, si pretendemos seleccionar los candidatos más adecuados para un programa de desarrollo de la capacidad matemática, un test de inteligencia general no parece lo más adecuado; del mismo modo un test de habilidad matemática tiene poco sentido —aunque sea técnicamente correcto— si se pretende seleccionar sujetos para un programa de desarrollo de la creatividad en artes plásticas. Por tanto, al hablar de relevancia estamos refiriéndonos a la adecuación del test para el propósito específico para el que se va a utilizar. Ya nos hemos referido anteriormente a la relación que debe establecerse entre las medidas utilizadas en la identificación, el concepto de superdotación implicado y las características del programa al que se piensa adscribir a los candidatos.

La *fiabilidad* no precisa demasiados comentarios. Se trata de una condición esencial, aunque no suficiente, para que un test pueda ser empleado en un proceso de identificación. Indica, como es bien conocido, la precisión de la medida; es decir, que nos indica la parte de la varianza de las puntuaciones que se debe, a diferencias reales entre los sujetos y la parte de varianza que se considera aleatoria o de error. Es importante valorar la información disponible sobre la fiabilidad de la prueba que pensemos utilizar: sobre qué muestras se ha obtenido, con qué

procedimientos, hace cuánto tiempo, etc. Asimismo, relacionado con la fiabilidad, será importante hacer uso del error de medida, ya que permitirá realizar juicios más precisos sobre las puntuaciones individuales, el establecimiento de intervalos de confianza, puntos de corte, etc. Estos datos son importantes a la hora de tomar decisiones.

Ahora bien, todo lo señalado se refiere a una perspectiva de la medida desde la óptica de la teoría clásica, cuyas limitaciones son suficientes como para que se consideren otros abordajes más acordes con los desarrollos modernos de la misma. Nos referimos a la TRI (Teoría de Respuesta al Ítem) que permite superar muchas de las limitaciones de la teoría clásica. Lamentablemente no es posible extenderse en este punto ahora, pero baste señalar que la TRI debería tenerse más en cuenta en los procesos de identificación, toda vez que nos permite aplicar modelos de tests adaptativos computarizados (o no) por ejemplo, de modo que se maximiza la información que se puede obtener de un sujeto con un gasto mínimo de recursos, ya que los ítems que se le presentan se adaptan a su competencia. Se evita así que un sujeto se vea obligado a responder ítems demasiado fáciles o difíciles para él. Este tipo de estrategias maximizan la información que se puede obtener y ofrecen un error específico para cada puntuación estimada, lo cual es bastante más plausible que calcular un error común para todas las puntuaciones como se hace en la teoría clásica.

Así pues, y dado que el tratamiento de este tema está fuera de las posibilidades de este capítulo, se puede señalar que, además de las aportaciones de tipo técnico que ofrecerá la TRI a la hora de construir tests y aplicarlos a situaciones concretas, por ejemplo,

«Su gran contribución se centra en la posibilidad de obtener mediciones invariantes respecto de los instrumentos utilizados y de los sujetos implicados. En la TCT el resultado de la medición de una variable depende del test utilizado (...). En la Teoría Clásica la medición de una variable es inseparable del instrumento utilizado para medirla y ello constituye una seria limitación, pues inevitablemente se acabará definiendo operativamente la variable por el instrumento con que se mide (...) Además, las propiedades del instrumento de medida, esto es, de los ítems y por tanto, del test, están en función de los sujetos a los que se aplican (...). El acercamiento clásico se encontraba encerrado en esa incongruencia teórica: la medición depende del instrumento utilizado y las propiedades de éstos están en función de los objetos medidos, de los sujetos. El objetivo central de la TRI será solucionar este problema» (Muñiz, 1990).

La *validez* es la *condicio sine qua non*. Un modo clásico sencillo de referirse a la validez, es decir, que se trata de una apreciación del grado en el que un instrumento mide aquello que pretende. Más precisamente habría que decir que la validez no es tanto del instrumento — aunque está implicado, naturalmente— cuanto de las inferencias que pretendamos hacer a partir de las puntuaciones del mismo. Es conocido que clásicamente hemos distinguido entre diversos tipos de validez: de contenido, concurrente, predictiva, convergente, discriminante, etc., pero la concepción más inclusiva de todas ellas es la validez de constructo, que supone una inserción de la medida en la teoría, de modo que medir se convierte en una forma de validar una teoría, la estructura teórica del fenómeno medido. Pero como recomiendan los *Standards* de 1999, citados más arriba, es más correcto hablar de diversos tipos o fuentes de evidencia sobre la validez que de diferentes tipos de validez.

«La validez es un concepto unitario. Es el grado en el que la evidencia acumulada apoya las interpretaciones pretendidas para el uso del test, Como los *Standards* de 1985 esta edición se refiere a tipos de evidencias respecto a la validez, más que a diferentes tipos de validez» (*Standards*, 1999).

Sin entrar en mayores tecnicismos ahora, podemos señalar que se trata aquí, para los propósitos que perseguimos, de responder a dos preguntas: a) ¿qué constructo queremos medir?, b) ¿qué evidencias muestra este instrumento de ser una medida adecuada de este constructo? No parece necesario insistir en la importancia de esta característica, sin la cual todas las demás son superfluas (Cfr. APA, 1986; Cronbach, 1970; Cronbach y Meehl, 1955; Tourón, 1989).

Los baremos son una pieza de información imprescindible para poder interpretar las puntuaciones de un determinado test. Para determinar el grado de excepcionalidad y rareza (Cfr. Sternberg, 1993; Sternberg y Zhang, 1995) de las competencias o talentos de una determinada persona es preciso compararla con sujetos comunes en alguna característica, generalmente la edad, el nivel escolar, etc. Pues bien, los baremos de un test lo que reflejan es el comportamiento típico de un grupo concreto en el test, es decir, su nivel de ejecución. Así pues, no será posible decir cuán excelente o rara es una determinada capacidad sin conocer qué es lo esperable en sujetos de esa edad, por ejemplo.

Su importancia es capital, ya que sin baremos adecuados no podremos, desde una perspectiva normativa, valorar el grado o nivel de ejecución de un sujeto en la prueba correspondiente. Corno ya señalamos hace algún tiempo:

«Este es un aspecto muy preocupante en nuestro país, pues los datos de baremación de muchas de las pruebas relevantes que precisamos usar son muy deficientes, en ocasiones, inservibles. Este es un punto que sería necesario abordar con un buen número de pruebas de modo urgente. No parece necesario detenerse a explicar que constituyen la "descripción cuantificada" del nivel de ejecución del grupo considerado normativo en el test correspondiente. Con mucha frecuencia los baremos están poco actualizados, son inespecíficos y están realizados sobre muestras pequeñas y de carácter coyuntural, con lo cual el uso de determinadas pruebas no puede ser más que tentativo; máxime cuando estamos hablando de la evaluación de un extremo de la población. Un ejemplo ilustrará el problema: en una muestra entre 100 y 300 sujetos sólo encontraríamos, con una puntuación de dos desviaciones típicas por encima de la media, entre 2 y 6. Simplemente para encontrar 10 sujetos por encima de 132 de CI (2 s) se necesitaría una muestra representativa de 438 sujetos» (Cfr. Tourón y cols., 1998).

Un ejemplo patente de este problema y sus implicaciones en el proceso de identificación puede verse en un reciente trabajo en el que se obtuvieron resultados incompatibles con los supuestos de distribución de las puntuaciones esperables en un test cuyas puntuaciones deben distribuirse de acuerdo al modelo normal de probabilidad (Cfr. Tourón, Repáraz y Peralta, 1999). Por eso, abordar procesos de validación rigurosos que aporten baremos actualizados obtenidos sobre muestras actuales y suficientemente representativas es esencial (pueden consultarse a este respecto los trabajos que venimos realizando de baremación del SCAT en Navarra, por ejemplo, Tourón y cols., 2000; Tourón, 2000).

Los *efectos de sesgo* son otro de los criterios a tener en cuenta a la hora de seleccionar un instrumento de medida. Los sesgos se refieren, entre otras cosas, al hecho de que las puntuaciones obtenidas por los sujetos pueden ser inferiores o, en general, verse alteradas, por razón de su sexo, raza, situación cultural, religión, etc., lo que llevaría a una inadecuada valoración de los mismos. El sesgo, como señalan Feldhusen y Jarwan (1993), es —principalmente— un problema de fiabilidad del diagnóstico. La justicia (adecuación) del diagnóstico es una cuestión de validez. Por ejemplo, sería poco razonable someter a los alumnos españoles a un test de razonamiento verbal en el que muchos ítems incluyesen vocabulario perteneciente a algún deporte típicamente norteamericano, como el béisbol o el fútbol americano. Del mismo modo, sujetos que hayan vivido en el ámbito rural extremo durante toda su vida tendrán problemas para contestar a tests profundamente impregnados de cultura urbana. Todos estos efectos producen sesgos que llevan a los sujetos a obtener puntuaciones que no reflejan su habilidad o capacidad real en la variable medida. Por lo mismo, un test de inteligencia general excesivamente verbalizado producirá un sesgo claro en sujetos deficientemente escolarizados o que viven en un ámbito culturalmente depravado.

Los problemas de sesgo se analizan modernamente a partir del estudio del funcionamiento diferencial de los ítems (*differential item functioning*). Pero conviene no confundir ambos aspectos. En efecto, un ítem puede tener un funcionamiento diferencial, para, digamos, chicos y chicas y no tener sesgo. La definición de DIF aclarará este extremo.

«Se dice que un ítem funciona diferencialmente para dos o más grupos si la probabilidad de dar una respuesta correcta a un determinado ítem está asociada con la pertenencia de sujetos de la misma capacidad a uno de los grupos. Si el grado de DIF es significativo desde el punto de vista práctico y puede ser atribuido plausiblemente a una característica del ítem que es relevante para el constructo medido, entonces la presencia de este ítem en el test sesga la estimación de la habilidad de algunos individuos» (Holland y Wainer, 1993).

Así pues, para planificar el proceso de diagnóstico será necesario atender a la validez y equidad del test para la población específica para la que se va a emplear, al tiempo que se deben estudiar con cautela los haremos disponibles y todas las evidencias que el constructor del test pueda ofrecer respecto al uso e interpretación de las puntuaciones del mismo.

El *efecto de techo* es el último de los aspectos que queremos señalar, pero en absoluto el menos importante. Más aún, es un aspecto crítico.

«Se refiere, como es sabido, a la falta de un rango de dificultad adecuado en los ítems, lo que conduce a que los sujetos más capaces no puedan demostrar adecuadamente todo su potencial. Dicho en otros términos, el test pierde la capacidad de discriminar o distinguir las diferencias entre los sujetos a partir de determinado nivel. De este modo, cuando se produce el efecto de techo, sujetos muy distintos en su potencial aparecerán como iguales al obtener puntuaciones similares» (Tourón y cols., 1998).

Esta es una de las razones por las que los tests escolares aplicados en los niveles en los que los alumnos estudian suelen ser malos indicadores de su capacidad real. Como veremos en un apartado posterior, el medir a los sujetos de unas determinadas características con tests superiores en dificultad a lo correspondiente a su edad puede ser una estrategia extraordinariamente lúcida, como ha mostrado Stanley y su estudio de la precocidad matemática que analizaremos luego.

Utilizar un test que no presenta una dificultad adecuada para los sujetos más competentes en un ámbito dado es como hacer una carrera de 100 metros lisos para descubrir corredores de fondo. Ciertamente todos llegarán a la meta, pero si detenemos ahí la carrera, nunca sabremos a donde podrían haber llegado los corredores con mejor forma física, cuáles realmente son corredores de fondo, Y lo que es peor, consideraremos a todos como velocistas, cuando muchos de ellos no lo son.

Y aquí reside, precisamente, una de las razones por las que la identificación a través de los tests elaborados por los profesores no suelen identificar correctamente a los alumnos más capaces. Simplemente porque no están diseñados para ellos, y la ausencia de elementos suficientemente difíciles impedirá que muestren su diferencialidad respecto a sus compañeros.

Este efecto será tanto más grave, lógicamente, cuanto más extremos sean los sujetos evaluados. Se considera que comienza a presentarse este efecto cuando la puntuación media de un grupo está por encima del 75% de la puntuación máxima del test, o cuando la distribución de las puntuaciones está muy sesgada negativamente.

Uno de los mejores sistemas para corregir el efecto de techo es utilizar el procedimiento denominado en el ámbito sajón *out of level testing*, es decir, utilizar tests previstos para sujetos de mayor edad que la de aquellos que van a ser evaluados (Cfr. Feldhusen, 1991). Este es un sistema utilizado, como señalamos, en un modelo de identificación que presentaremos en el apartado 4. (Cfr. Benbow, 1991; Stanley, 1991).

### **Los instrumentos de medida**

Como referíamos en el apartado anterior, la selección de los instrumentos de medida debe hacerse siempre atendiendo a una serie de criterios que nos permitirán examinar si el instrumento es o no válido para el propósito perseguido. Qué duda cabe de que de la adecuada

elección de los instrumentos, dependerá la bondad del proceso de identificación. Por otra parte, y como también se ha mencionado, puesto que el concepto de superdotación es multidimensional, la investigación indica la necesidad de utilizar medidas múltiples de identificación para definir con un criterio más riguroso la situación actual del alumno evaluado.

La pregunta que podría plantearse entonces el lector sería ¿pero, sobre qué tipos de instrumentos debemos aplicar esos criterios de selección?, o, ¿qué instrumentos son los más adecuados para identificar a un alumno superdotado? Hablamos de medidas múltiples, por tanto, ¿hay instrumentos más importantes que otros en el proceso de identificación? Quizá, y puesto que a los alumnos superdotados les caracteriza una elevada inteligencia, sería adecuado y suficiente emplear tests de inteligencia general en los que se ofrece una puntuación única y nos permiten además situar al alumno a lo largo de un continuo. Tal vez, lo más pertinente, sería el empleo de medidas más cualitativas que cuantitativas, provenientes de aquellas personas que están en contacto directo con el alumno, como padres o profesores, y que, en última instancia, son los que mejor le conocen.

Trataremos en este apartado, de clarificar cuál es la pertinencia del uso de instrumentos que ofrezcan información sobre el sujeto, encaminada a la inclusión o no de éste en un programa de intervención<sup>2</sup>. Es característico clasificarlos en dos tipos: los *tests* y las *fuentes de información*. Los primeros son los clásicamente conocidos y empleados, entre los cuales se han establecido diferencias: de inteligencia, de aptitudes; de creatividad, etc. Las fuentes de información hacen referencia a cuestionarios o escalas más o menos extensos que recogen información del alumno, pero desde el punto de vista de las personas que le rodean: padres, profesores, compañeros, incluso del propio alumno. No pretendemos, sin embargo, hacer una relación exhaustiva de los instrumentos disponibles. Recordemos que la elección dependerá en muchos casos de los criterios previos. Por ejemplo, podemos encontrarnos una prueba con una fiabilidad y validez adecuada, pero que presenta un efecto de techo importante con nuestro grupo de alumnos; o, podemos tener un test de aptitud musical que cumple todos los requisitos, pero que no nos sirve para un proceso de identificación encaminado a un programa de matemáticas. Revisaremos por tanto aquellos instrumentos más relevantes, si bien es necesario reseñar la necesidad de una formación específica por parte de los responsables de la aplicación, además del estudio detenido del manual técnico para decidir sobre su pertinencia y calidad técnica, y seguir con detalle las instrucciones propias de la aplicación de los mismos.

Antes de comenzar, sería bueno hacer una precisión: la división de las pruebas que proponemos no es la única posible, pero sí nos parece adecuada si nos atenemos a las características más comunes de los alumnos superdotados, y a la evolución de la superdotación en los últimos veinte años. Por ello, y dentro del apartado de los tests, hablaremos primeramente de los de inteligencia general, también denominados de CI. En segundo lugar, nos referiremos a los tests de aptitudes específicas y rendimiento entre los cuales, como veremos, no existe una diferencia tan clara como la entendida tradicionalmente. Ambos son de suma importancia cuando hablamos de una intervención específica, que, como propugna el nuevo enfoque paradigmático, debe encaminarse hacia los talentos concretos. Finalmente, trataremos los tests de creatividad, si bien son escasos y en ocasiones poco precisos.

Dentro del apartado -de las fuentes de información, hablaremos de las nominaciones de los profesores, los padres, los iguales y las autonominaciones, reflexionando acerca de sus ventajas e inconvenientes.

En el cuadro 2 mostramos algunos de los tests que describimos brevemente en este capítulo. Siguiendo la idea de los párrafos anteriores, y sin buscar una exhaustividad que no sería posible, mostramos un continuo que va desde los instrumentos más específicos a aquellos más generales.

CUADRO 2. Instrumentos de identificación de mayor especificidad a mayor generalidad

<p>INSTRUMENTOS DE MEDIDA UTILIZADOS CON FRECUENCIA EN LA IDENTIFICACIÓN</p>	<p>ESPECIFICIDAD</p>  <p>GENERALIDAD</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PEABODY PICTURE VOCABULARY TEST</li> <li>• THE METROPOLITAN ACHIEVEMENT TEST</li> <li>• THE SEQUENTIAL TESTS OF EDUCATIONAL PROGRESS</li> <li>• IOWA TEST OF BASIC SKILLS</li> <li>• STANFORD ACHIEVEMENT TEST</li> <li>• CALIFORNIA TESTS OF BASIC SKILLS</li> <li>• DIFFERENTIAL APTITUDE TEST</li> <li>• SCHOLASTIC ASSESSMENT TEST</li> <li>• SCHOOL AND COLLEGE ABILITY TEST</li> <li>• KAUFMAN ASSESSMENT BATTERY FOR CHILDREN</li> <li>• MCCARTHY SCALES OF CHILDREN'S ABILITIES</li> <li>• WECHSLER INTELLIGENCE SCALE</li> <li>• STANFORD-BINET INTELLIGENCE SCALE</li> <li>MATRICES PROGRESIVAS DE RAYEN</li> </ul>
--	---	--

*Los tests*

Tests de inteligencia general

Han sido muchas las críticas hacia el uso de tests de inteligencia general en la identificación de los alumnos superdotados. La mayoría de ellas abundan en el hecho de que es imposible conocer los rasgos o características más sobresalientes de un alumno con el único dato de un elevado CI, afirmando incluso que los cocientes intelectuales son discriminatorios y basados en diferencias de clases (Kincheloe y cols., citado por Piirto, 1999).

Otros autores son partidarios de su empleo en determinados momentos. Feldhusen y cols. (1989) afirman, por ejemplo, que la evaluación de la inteligencia general sería más apropiada con los alumnos de primeros cursos o con aquellos a los que se va a aplicar un programa de carácter general. Estos tests también serían adecuados, a su juicio, en la toma de decisiones de admisión temprana o avance de cursos. En esta misma línea estaría Perleth, (1993), cuando afirma,

«Aunque las concepciones más recientes sobre la superdotación o la inteligencia hacen un uso cada vez más frecuente de modelos multidimensionales, los tests generalmente utilizados en la identificación de los niños superdotados se refieren a medidas de inteligencia general. (...) Mientras que este procedimiento puede ser criticado cuando se utiliza con jóvenes y adolescentes, puede ser considerado menos problemático en niños debido a que la investigación basada en análisis factorial parece mostrar que la estructura de la inteligencia no se manifiesta claramente diferencial más que con la edad».

Si bien la tendencia actual es la de una evaluación centrada en las capacidades y necesidades concretas de cada alumno superdotado, la literatura muestra que, en general, no se descartan en la identificación los tests de inteligencia general, puesto que, como afirman Davis y Rimm (1994), todos los programas para superdotados están virtualmente interesados en alguna medida de la inteligencia. No olvidemos además que en ocasiones las críticas hacia estos tests se deben a su uso como un criterio único o cuando no se adecuan a las necesidades del programa previsto. Tanto utilizado de forma grupal, como *screening* inicial, como utilizado de forma individual, para una mayor precisión de los rasgos y el nivel del sujeto, la finalidad del CI no es, en ninguno de los casos, la de etiquetar, sino la de proporcionar una información que permita

continuar o afinar el proceso diagnóstico. Assouline (1997) afirma que sería ridículo pensar que la puntuación obtenida a partir de un test de inteligencia es sinónima de 'inteligencia'. Sin embargo, afirma,

«Un test de inteligencia bien diseñado, puede proporcionar una información útil y relevante sobre las conductas que típicamente son asociadas con la inteligencia» (Assouline, 1997: 91).

En este sentido, y con esta finalidad, su uso no debería ser devaluado.

Algunos de los principales tests de inteligencia empleados en los procesos de identificación son<sup>3</sup>:

- STANFORD-BINET INTELLIGENCE SCALE
- WECHSLER INTELLIGENCE SCALE
- MATRICES PROGRESIVAS DE RAVEN

#### Tests de aptitudes específicas y tests de rendimiento

Tradicionalmente se ha tendido a establecer una diferencia entre tests de aptitud y tests de rendimiento. La aptitud hace referencia al conjunto de características existentes en un individuo, innatas o adquiridas, e indica la habilidad del individuo para aprender o para realizar con éxito unas determinadas tareas. Así, por tests de aptitudes se han entendido de forma general aquellos diseñados para medir habilidades específicas que se desarrollan a lo largo del tiempo, o para evaluar el potencial de rendimiento futuro en áreas concretas o profesiones especializadas. Entre los tests de aptitudes se incluyen los de aptitud general, los de aptitudes específicas (verbal, numérica, espacial, artística, etc.), y los de capacidad para el aprendizaje, también llamados de potencial de aprendizaje. Por otra parte, los tests de rendimiento son aquellos que aprecian la medida en que una persona ha «ejecutado» algo, ha adquirido alguna información o ha realizado una tarea concreta como resultado de una actividad de aprendizaje específica y sistemática.

Anastasi (1998) afirma que, sin embargo, a la hora de diferenciar ambos tipos de tests deberíamos guardarnos de la noción simple de que los tests de rendimiento midan los efectos del aprendizaje, mientras que los de aptitud midan las «capacidades innatas» independientemente del aprendizaje. Esta concepción errónea ha sido mantenida en los primeros tiempos de la psicología, pero ha sido ampliamente corregida con la clarificación de los conceptos psicométricos.

Un concepto útil que está reemplazando las, categorías tradicionales de aptitud y rendimiento es el de habilidades desarrolladas:

«todo test de habilidad —tanto si se ha diseñado como test de inteligencia general, batería de aptitudes múltiples, tests de aptitudes espaciales o tests de rendimiento— mide el nivel de desarrollo logrado por el individuo en una o más habilidades. Ningún test revela cómo o por qué el individuo ha logrado tal nivel. Los tests de habilidades desarrolladas pueden ordenarse a lo largo de un continuo en términos de la especificidad de los antecedentes experienciales que presuponen» (Anastasi, 1988: 413).

#### Tests de aptitudes específicas

- McCarthy Scales of Children Abilities
- K-ABC de Kaufman
- Test de Aptitudes Diferenciales (Differential Aptitude Test -DAT-)
- Scholastic Assessment Test (SAT)<sup>4</sup>
- School and College Ability Test (SCAT)<sup>5</sup>

#### Tests de rendimiento

- The Metropolitan Achievement test
- The Sequential tests of Educational Progress
- Iowa Tests of-Basic Shills
- Stanford Achievement Test
- California Test of Basic Shills

#### Tests de creatividad

La creatividad es uno de los rasgos que, a juicio de muchos teóricos (Torrance, 1984; Feldhusen, 1986; Renzulli, 1986; Sternberg y Davidson, 1986, etc.), caracteriza a los alumnos superdotados.

«Las personas capaces de una producción creativa responden más bien a un tipo distinto de superdotación o talento específico. Cuando hablamos de creatividad nos estamos refiriendo, por tanto, a un complejo constructo, en donde inter-vienen variables cognitivas y no cognitivas, ambas esenciales para el desarrollo del pensamiento creativo. Este hecho nos hace reflexionar sobre la necesidad de elaborar instrumentos que permitan la identificación de estos sujetos creativos, ya que resultan inadecuadas las medidas obtenidas a través de tests de rendimiento y de inteligencia, así como diseñar objetivos y adoptar métodos más creativos, para proporcionar recursos diferentes y más ajustados a las características y necesidades de estos niños» (Fernández y Peralta, 1998: 81).

Sin embargo, la falta de pruebas que midan de una forma efectiva la creatividad es un hecho real, y cuando existen son numerosas las cautelas a la hora de su utilización. Una de las razones puede ser el hecho de que la creatividad se percibe como algo complejo y misterioso, casi imposible de medir, puesto que generalmente lo que se aprecia en una persona creativa son sus logros, sus productos, y por ello sería muy difícil que un test de creatividad pudiera predecir el rendimiento creativo. Se ponen en duda, además, las características técnicas de los tests desde el punto de vista de la fiabilidad y la estabilidad en los criterios de medida, puesto que al estar conformada la creatividad por tantos elementos (independencia, originalidad, flexibilidad, curiosidad, etc.), cuando la medimos con un test, ¿estamos midiendo realmente lo que queremos medir? Estos y otros motivos son por los que los autores aconsejan en general el uso de medidas diversas a la hora de evaluar la creatividad. Entre ellas tienen un gran valor predictivo el examen de las actividades creativas pasadas y presente del sujeto.

Davis (1997) propone dos tipos de procedimientos para la identificación de la creatividad: informales y formales. Dentro de los primeros cabrían las escalas de información que trataremos más adelante, y el examen de la producción creativa del sujeto. Los procedimientos formales harían referencia a los tests o baterías de tests, y pueden dividirse en inventarios de personalidad y tests de pensamiento divergente. A continuación presentamos algunos de ellos.

- Inventarios de personalidad: evalúan las actitudes, las características motivacionales, los intereses y los rasgos de personalidad de los sujetos, pero no tienen en cuenta las habilidades cognitivas. Su administración y puntuación es relativamente sencilla.
  - La subescala para la evaluación de la creatividad (Renzulli, 1983): compuesta por diez items, forma parte de las *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students* (Renzulli, 1983), muy utilizadas por los profesores, y a la que haremos referencia cuando hablemos de las fuentes de información
  - *How Do You Think Test* (HDYT, Davis, 1975; Davis y Bull, 1978; Davis y Subkoviak, 1978): evalúa los diferentes rasgos de los que se compone la creatividad: curiosidad,

independencia, complejidad, así como los intereses y las actividades artísticas y creativas. A partir de la escala HDYT han surgido nuevas versiones como el *Group Inventory for Finding Interests II* (Davis y Rimm, 1982).

- *Creativity Attitude Survey* (Schafer, 1971): para niños de cuarto y quinto curso.
- *Exercise in Divergent Feelings* (William, 1980): para alumnos de 8 a 18 años.
- *Something About Myself y What Kind of Person Are You?* (Khatena y Torrance, 1976): destinada a adolescentes y adultos.

- Tests de pensamiento divergente: evalúan un rango de habilidades cognitivas, pero ignoran rasgos de personalidad.

- *Torrance Tests of Creative Thinking* (TTCT, Torrance, 1986): diseñado hace ya veinticinco años, este test tiene una de las normas y guías de puntuación más completas, y ha sido traducido a treinta y cuatro idiomas. Es el propio autor, y a pesar del cuidadoso desarrollo de la batería, el que considera que sería ridículo intentar desarrollar una batería comprensiva de tests de pensamiento creativo, por lo que consideran que lejos de ser un test de creatividad, el conjunto de tareas que aparecen en el test muestran un amplio rango de habilidades propias del universo creativo. Este test mide por tanto habilidades creativas organizadas en cuatro categorías: fluencia (número de ideas), flexibilidad (número e tipos diferentes de categorías de ideas), originalidad (singularidad) y elaboración (embellecimiento).

- *Creativity Tests for Children* (Guilford, 1970). *Monitor Test of creative Potential* (Hoepfner y Hemenway, 1973).

- *Exercise in Divergent Thinking* (Williams, 1980).

#### *Las fuentes de información*

Mientras los tests ofrecen una respuesta «productiva» del sujeto frente a una tarea particular, las fuentes de información ofrecen valoraciones subjetivas, que se derivan del conocimiento directo del sujeto en diversas circunstancias: la escuela, la familia, el grupo de iguales, etc. Se trata de un juicio valorativo, sintético, que aporta datos relevantes al-proceso de identificación. La información procedente de profesores, padres, compañeros y del propio alumno, puede ser por tanto de gran utilidad-cuando se trata de evaluar rasgos, actitudes, adaptación, habilidades y otras características individuales del sujeto que no son fácilmente cuantificables por otros procedimientos objetivos.

Generalmente se trata de escalas o cuestionarios en donde se plantea una serie de preguntas que per-siguen que la persona que las lee reflexione acerca de ciertos rasgos o características que permiten hacer un perfil del alumno. En este sentido, las fuentes de información cumplen muchas veces un papel de recordatorio, puesto que ciertos datos podrían escaparse si por ejemplo, se mantuviera únicamente una entrevista con los padres o los profesores.

La oportunidad y la relevancia de las fuentes de información ha sido destacada en la literatura. Recordemos que Richert (1986, 1991) y sus colaboradores afirman que son una parte importante en cualquier proceso de identificación, si bien son numerosas las cautelas que han tenerse en cuenta no solo en el momento de su utilización, sino también a la hora de interpretar los datos que de ellas se derivan. Resumimos a continuación ciertos aspectos que deberían de tenerse en cuenta, si bien analiza-remos con más detalle cada una de las fuentes con sus ventajas y sus inconvenientes:

- Los datos procedentes de las fuentes de in-formación debe entenderse como un complemento de la información procedente de las medidas formales, y nunca como una información suplementaria.
- Es muy importante también la adecuación de las escalas de valoración que normalmente se utilizan para este fin. Los profesores, padres y alumnos necesitan instrumentos adecuados

para expresar sus juicios. En la medida en que el instrumento utilizado para recoger la información esté bien construido, sea claro y pormenorizado, se está facilitando que la expresión de creencias u opiniones hacia un sujeto se acerque más a la realidad.

- En relación con el punto anterior, es importante que las personas que van a contestar los cuestionarios, especialmente padres y profesores, reciban una información acerca del cuestionario así como de lo que se pretende con él.

### Nominaciones de los profesores

Las nominaciones de los profesores son uno de los métodos más comunes a la hora de identificar a los alumnos superdotados. No cabe duda de que el profesor pasa muchas horas al día con el alumno, y lo hace además en los momentos en los que el alumno está aprendiendo. Los estudios realizados en los últimos años sobre la validez de la información procedente del profesorado en relación con la identificación de alumnos superdotados, parecen confirmar que los profesores pueden ser capaces de seleccionar adecuadamente a los estudiantes para cursos especiales y de juzgarlos de un modo consistente (Hany, 1993). Sin embargo, las precauciones que deben tomarse a la hora de utilizar esta información son grandes, si no queremos que se convierta en un arma de doble filo. Hablemos de ellas.

a) Necesidad de la formación del profesorado para que sepan antes de nominar, quiénes son las personas a las que deben nominar: puede producirse una inhabilidad por parte de los profesores a la hora de reconocer ciertas conductas individuales de los superdotados. Esto puede deberse a que tienden a enfatizar ciertas conductas que consideran que serían las propias de un alumno «brillante», como responder rápidamente a las preguntas, cooperar en clase, ayudar a los compañeros, etc., cuando en realidad los alumnos superdotados pueden tener conductas opuestas, fruto quizá de un enmascaramiento intencionado por su parte. Por este motivo, se ha constatado que los profesores con experiencia en el campo de la educación de los alumnos superdotados perciben a éstos de manera diferente que los menos experimentados. Piirto (1999: 12) afirma que «la mayoría de los profesores mejoran significativamente su habilidad para identificar a los niños superdotados, cuando se les ha entrenado para ello». Sin duda, esta es una cuestión que nos debería hacer reflexionar sobre la necesidad de proporcionar al profesorado un cuerpo teórico-práctico, en donde se recojan cuestiones relacionadas con el estudio del concepto de superdotación, y de las características y necesidades de los alumnos superdotados, entre otras. Si el profesorado dispusiera de un conocimiento común acerca de algunas cuestiones básicas como las que se han apuntado, sus nominaciones seguramente serían más fiables.

b) Información complementaria y no confirmatoria: por otra parte, hay que tener presente que la información procedente de estas fuentes debe utilizarse como complemento del resto de datos obtenidos en las pruebas objetivas vistas en el apartado anterior, y no utilizarse como confirmación de éstos. La razón principal por la que este tipo de información debe ser estudiada junto con la obtenida a través de instrumentos de medida, es la posibilidad de que existan prejuicios o juicios erróneos en los sujetos que nos están proporcionando la información sobre los alumnos, de modo que nos estén ofreciendo una visión que no es real. Si se diera el caso de nominar a un alumno como superdotado cuando en realidad no lo es, esto no supondría un problema, puesto que él mismo se eliminaría en el programa al que fuera adscrito. El caso contrario sí sería más problemático. El hecho de excluir de un programa a un alumno por la simple razón de una mala nominación, sería no sólo inadecuado, sino también injusto.

Hoge y Cudmore (1986) proponen tres condiciones para la utilización de los juicios de los profesores en el proceso de identificación, que vienen a resumir lo dicho hasta el momento:

1. Los profesores deben tener una preparación previa adecuada, deben estar familiarizados con el propósito del proceso de identificación así como con los instrumentos empleados.

Varios autores señalan también la necesidad de entrenamiento por parte de los profesores para interpretar las escalas en relación con los comportamientos de sus alumnos.

2. Los profesores deben contar con instrumentos adecuados para expresar sus juicios.' Es necesario desarrollar y usar medidas de valoración estandarizadas con propiedades psicométricas conocidas (un ejemplo de ello lo constituyen las escalas de Renzulli — SRBCSS— a las que seguidamente nos referiremos).
3. Los juicios de los profesores deberían emplearse en combinación con otros instrumentos de evaluación. Estos juicios representan sólo una fuente de información para llevar a cabo el proceso de selección.

Una de las escalas más utilizadas es la desarrollada por Renzulli y cols. (*Scales for Rating Behavioral Characteristics of Superior Students-SRBCSS-1976*). Esta escala ha sido diseñada para que los profesores valoren algunas de las características comportamentales de los estudiantes en diversos ámbitos: aprendizaje, motivación, creatividad, liderazgo, etc. Cada una de las características que se presentan deben ser valoradas individualmente, atendiendo al grado en que el profesor la haya observado en los alumnos que destacan del resto (1 = Rara vez, Nunca; 2 Muy pocas veces, Casi nunca; 3 = En ocasiones, A veces; 4 = Con frecuencia, Casi siempre; 5 = Con mucha frecuencia, Siempre).

Otras escalas utilizadas serían las que señalamos a continuación:

- Instrumento de Identificación del Talento de Kranz (*Kranz Talent Identification Instrument - KTII*, 1981, 1991)
- Escalas Purdue de Valoración Académica desarrolladas por Feldhusen y cols, en 1990 (*Purdue Academic Rating Scales -PARS*).

#### Nominaciones de los padres

Respecto a las nominaciones que pueden hacer los padres de sus propios hijos sucede algo parecido a lo que sucede con los profesores. Dándoles el uso adecuado, y empleándolas como información complementaria, pueden proporcionar datos interesantes acerca de aspectos que son más difíciles de valorar en la escuela.

Los padres pueden proporcionar una información valiosa en el proceso de identificación, sobre todo, acerca de capacidades y habilidades que presentan precozmente sus hijos, como puede ser un potencial alto para la música o la capacidad artística, Sin embargo, la visión de los padres puede no ser del todo objetiva por dos razones contrapuestas: por un lado, una tendencia a la sobrestimación de capacidades; por otro, una cierta subestimación por desconocimiento de que sus hijos son superdotados o por falta de comprensión de su precocidad o de sus talentos.

Algunos aspectos acerca de los cuales los padres podrían proporcionar información serían los siguientes (Martinson; 1974):

- Intereses especiales y aficiones del niño
- Libros recientes que haya leído y que le hayan divertido
- Actividades o realizaciones inusuales del presente y el pasado
- Talentos especiales
- Oportunidades especiales que el niño haya tenido
- Actividades que prefiere realizar cuando está sólo
- Cómo se relaciona con los demás, adultos e iguales
- Problemas especiales y/o necesidades

Davis y Rimm (1994) recogen algunos modelos de nominaciones para que cumplimenten los padres, si bien, como antes afirmamos, es relativamente sencillo elaborar una nueva escala, o reformular alguna existente, siempre teniendo muy en cuenta las características y necesidades más frecuentes de los alumnos superdotados.

– *Sample Parent Nomination Form at the Early Childhood Level* (Tongue y Sperling, 1976).

– *Modelo de Martinson* (Martinson, 1974).

#### Nominaciones de los iguales

Los «iguales» o compañeros de clase pueden proporcionar también una información valiosa de ciertos aspectos que pueden ser desconocidos por los propios padres. Las nominaciones de iguales son frecuentemente utilizadas en la identificación de niños superdotados para su adscripción a programas (Davis y Rimm, 1994).

En general, las pruebas elaboradas para que los propios alumnos nominen a un compañero consisten en preguntar quién de entre los compañeros presenta una serie de características especiales. Estas características se encuentran relacionadas con distintos aspectos, como inteligencia, creatividad, personalidad y liderazgo, de modo que los alumnos no sólo están nominando al más «inteligente» por así decirlo, sino también quién es el más creativo, el más perseverante en el trabajo o a quién acudir si se necesita ayuda.

Gagné y cols. (1989, 1993) han realizado diversos estudios en relación con las nominaciones de iguales. Entre otras conclusiones llegan a las siguientes:

- Aunque el uso de este tipo de nominaciones se ha generalizado en un proceso de identificación multidimensional, apenas existen estudios sobre la fiabilidad y validez de esta fuente de información como instrumento de *screening* (Gagné, 1989).
- Respecto a la fiabilidad, señalan que la principal causa de variabilidad en el acuerdo entre iguales está en el tipo particular de talento evaluado; así, existe un mayor consenso en la identificación de aptitudes intelectuales y físicas, y en talentos artísticos y académicos, mientras que el acuerdo es más bajo en aptitudes socioafectivas y en talentos interpersonales, Gagné y cols. (1990)
- Asimismo, señalan que en las nominaciones de los iguales, también en las de los profesores, los niños y las niñas no son percibidos con la misma eficacia en aquellas áreas de capacidad que se consideran representativas del universo aptitudes y talentos presentes en los niños y adolescentes en edad escolar. En general, los niños tienden a ser identificados más frecuentemente como superdotados o con algún tipo de talento que las niñas (Gagné, 1993).

Si bien hay escalas de iguales ya elaboradas, su diseño es relativamente sencillo, y por ello, siguiendo a Davis y Rimm (1994), proponemos tres aspectos que deberían ser tenidos en cuenta:

1. *Características*: es decir, aquellos rasgos que pretendemos evaluar. En las nominaciones de iguales de Jenkins (1979), por ejemplo, se pide a los niños que imaginen que están en una isla desierta y que nombren a aquel compañero que mejor haría ciertas cosas, como organizar, entretener, inventar, juzgar, etc.
2. *Nivel y curso de los alumnos*: tener en cuenta el nivel escolar en el que se va a aplicar la encuesta, ya que los niños pequeños parecen tener dificultades para identificar capacidades o atributos en sus compañeros
3. *Estilo de las preguntas planteadas*: dependiendo de la edad de los alumnos, pueden formularse de forma directa, indirecta, etc.

Entre las escalas de iguales se puede mencionar la elaborada por Gagné, Bégin y Talbot (1993). *Peer Nomination Forms (Tracking Talents)*. En ella se presentan cuatro ámbitos de aptitud (intelectual, creativa, socioafectiva y física) y cuatro campos de talento (académica, técnica, artística e interpersonal).

#### Autonominaciones y autoinformes

La información que el propio sujeto puede ofrecer de sí mismo es también valiosa para la identificación; más, si tenemos en cuenta que no son pocas las ocasiones en las que los alumnos enmascaran sus rasgos, capacidades e intereses, en un intento de no sobresalir dentro del grupo por miedo, en ocasiones, a no sentirse comprendidos. Las nominaciones y los autoinformes son además una manera adecuada de conocer ciertos aspectos personales relacionados, por ejemplo, con la motivación intrínseca y los intereses concretos de los alumnos.

Las autonominaciones consisten en preguntar a los alumnos si se consideran a sí mismos especialmente sobresalientes en alguna área y por qué piensan que tienen talentos o capacidades especiales en las mismas. Al igual que las nominaciones de padres y profesores, son listas de preguntas que guían al alumno a la hora de proporcionar la información.

Los autoinformes hacen referencia a las valoraciones que el estudiante realiza acerca de sus propios pensamientos o expresa acerca de sus vivencias, actividades, aficiones e intereses. En este caso, no se ofrece un cuestionario, sino que se pide al alumno que realice una pequeña autobiografía en donde cuente aquellos datos más destacados de su vida, y todo lo relacionado con sus intereses y aficiones personales.

Renzulli (1987) afirma que las nominaciones son particularmente útiles en la enseñanza secundaria y superior. Gagné, Bégin y Talbot (1993) advierten por su parte de la alta frecuencia de auto-nominados. En cualquier caso, y si tenemos en cuenta las cautelas ya apuntadas, las autonominaciones pueden proporcionar pistas interesantes encaminadas a la adscripción del alumno a un programa concreto

### **Un modelo de identificación relevante: el Talent Search Concept**

El lector podría preguntarse por qué referirse a este Modelo concreto y no a otros, como el modelo de puerta giratoria de Renzulli, por ejemplo (Cfr. p. ej. Renzulli y Reiss, 1991), sobre el que escribimos en otra ocasión, y que, como es conocido, está conectado con su popular modelo de superdotación (Cfr. Renzulli, 1978, 1980, 1986; Renzulli, Reiss y Smith, 1981, entre tantos otros). Hay dos razones para ello. La primera es que el modelo que vamos a describir es, sin lugar a dudas, el modelo sobre el que hay acumulada más evidencia empírica sobre su funcionamiento hasta la fecha, y, por tanto, no vamos a hablar de un «deber ser» de la identificación, sino de cómo opera en la realidad un modelo extendido en muchos lugares, particularmente de los Estados Unidos, y con el que se vienen identificando anualmente miles de niños de diversas edades que se benefician de un extensísimo conjunto de programas específicamente desarrollados para ellos.

La segunda razón es que se trata de un modelo parsimonioso, simple, económico y de fácil implantación y que además se incardina mejor con la evolución que ha sufrido el paradigma de la superdotación hacia la identificación y desarrollo de talentos específicos.

Se podría añadir una tercera razón más personal, si se quiere, que refuerza las anteriores, y es que estamos tratando de implantar de un modo sistemático este modelo en nuestro país. Ya hemos dado en los últimos años los pasos previos con la validación del SCAT en nuestro ámbito geográfico (Cfr. p. ej. Tourón, 2000). En cualquier caso estas decisiones pueden ser discutibles, pero son coherentes con nuestra postura, y la de tantos autores, tanto teórica como práctica respecto a la concepción de la superdotación y su identificación.

Para entender el modelo del *Talent Search* se hace necesario describir previamente el marco en el que se encuadra, puesto que es, de alguna manera, el que da sentido a su funcionamiento.

En 1971, Julian Stanley funda el SMPY (*Study of Mathematically Precocious Youth*)<sup>6</sup> en la Universidad Johns Hopkins en Baltimore. El objetivo principal del centro era, y es, el «desarrollo óptimo de los jóvenes intelectualmente precoces»<sup>7</sup> (Benbow, 1997). El SMPY trabaja fundamentalmente en dos frentes. Por un lado y relacionado con el ámbito de la identificación y la intervención, ha creado un conjunto de programas y servicios para atender a los niños superdotados, que se conocen como el modelo del SMPY. Este modelo ha sido evaluado y extendido desde sus orígenes y dentro de él se encuentra el concepto de *Talent Search*, relacionado directamente con la identificación, en el que más adelante profundizaremos. El otro aspecto general en el que se trabaja estaría relacionado con el ámbito de la investigación. El SMPY lleva a cabo desde sus inicios un estudio longitudinal, similar al estudio clásico de Terman (1925-1959) para investigar el desarrollo de los estudiantes con talento intelectual y para evaluar el impacto de las intervenciones educativas en su educación y en su carrera profesional.

No cabe duda de que el estudio longitudinal llevado a cabo desde los inicios del modelo es sumamente interesante, no sólo por la metodología empleada, sino también porque supone un análisis en el tiempo del propio modelo, con la consiguiente retroalimentación del mismo. Sin embargo, el propósito de este capítulo es la identificación, por lo que nuestro interés debe centrarse directamente en lo que se denomina el modelo del SMPY. Stanley (1974) lo sintetiza en una estratégica fórmula: MT: D4P3. Esto es, talento matemático (*mathematical talent*): descubrimiento, descripción, desarrollo y difusión (*discovery description, development and dissemination*) de sus principios, prácticas y procedimientos (*principles, practices and procedures*). El SMPY, afirma Benbow (1997), se centra en los estudiantes de forma individual y su primer paso es entender a ese estudiante que inicialmente posee un talento matemático (descubrimiento). Esto se logra mediante la identificación y posteriormente la descripción una vez que los estudiantes son conscientes de su perfil de habilidades distintivas así como de sus preferencias (descripción). Es entonces cuando se les anima a adaptar su programa educativo para crear el medio de aprendizaje adecuado, acorde a sus habilidades (desarrollo). En este punto el SMPY es partidario de situar al alumno dentro del sistema educativo, en función de su competencia demostrada y no en función de su edad<sup>8</sup>. En este sentido se considera que la aceleración es uno de los procedimientos más adecuados (no el único). Se anima y ayuda por tanto a los estudiantes en su intento de acceder a un currículo apropiado y a experiencias educativas que pueden estar dentro o fuera del colegio. Todo esto es lo que se ha denominado «flexibilidad curricular», y que Benbow (1997: 159) describe así:

«El SMPY promueve la competencia frente a la edad como el criterio que debería utilizarse para obtener el acceso a un currículo y a unas experiencias determinadas durante un tiempo concreto. La meta es desarrollar una combinación de opciones acelerativas, de enriquecimiento y oportunidades fuera del colegio que representen la mejor alternativa posible para educar a cada alumno en concreto».

El propósito de la identificación para el SMPY es, por tanto, asesorar acerca de la intervención y los servicios educativos no sólo adecuados, sino también necesarios para el desarrollo de los alumnos superdotados. Cuando el SMPY comenzó su andadura, no estaba claro cuál era la intervención educativa más adecuada para los jóvenes con talento intelectual. Parecía, sin embargo, que la aceleración, a pesar de no ser muy utilizada, era el método con más apoyo empírico. Se comenzó entonces a trabajar con arias innovaciones educativas basadas en los principios de la aceleración para determinar algunas de las mejores formas de proporcionar retos académicos a los alumnos superdotados. A partir de entonces son muchas las alternativas acelerativas que se ofrecen a los estudiantes<sup>9</sup> (una breve descripción en castellano puede verse en Tourón, Peralta y Repáraz, 1998), caracterizadas muchas de ellas por utilizar con estudiantes jóvenes, recursos, currículos y programas diseñados para estudiantes mayores. Todas (01.1as tienen además una característica común:

«Son extremadamente flexibles, por tanto los profesores y administradores pueden seleccionarlas y adaptarlas de forma que se adecuen a sus circunstancias concretas y a las habilidades, necesidades e intereses individuales de cada uno de sus alumnos» (Benbow, 1986: 8).

Dentro del modelo del SMPY pueden, por tanto, distinguirse dos acciones principales: identificación e instrucción. Por la naturaleza de este capítulo nos vamos a detener sólo en la primera.

### **El proceso de identificación en el Talent Search**

Se trata de un modelo de identificación que tiene como objetivo principal seleccionar anualmente a un gran número de estudiantes con talento tanto verbal como matemático, considerados los ejes vertebrales de todo el aprendizaje escolar. El primer *Talent Search*<sup>10</sup> fue llevado a cabo por Julian Stanley en enero de 1972, y a partir de él, la mejora y la investigación constantes han dado lugar a que actualmente exista en EE.UU. una estructura de ámbito nacional que ofrece ayuda a los niños superdotados dentro de cada estado. Estas ayudas se han extendido además a otros ámbitos como el desarrollo de programas educativos o los servicios para los padres de alumnos con talento. Actualmente existen cuatro universidades en EE.UU. (Northwestern University, Duke University, Denver University y Johns Hopkins University<sup>11</sup>) con un centro específico a partir del cual se desarrollan «búsquedas de talento» anuales. Existen además otros centros a lo largo de EE.UU. que conducen también búsquedas anuales idénticas o análogas a las estatales. Goldstein, Stocking y Godfrey (1999) ofrecen una interesante panorámica de los diversos *Talent Searches* que se ha desarrollado a partir del modelo original de Stanley.

Este modelo de identificación tiene dos etapas (ver figura 1): en la primera de ellas, que vendría a coincidir con el *screening* —y qué es en cierto modo externa al proceso mismo, ya que los candidatos adquieren la cualificación para la segunda fase, pro-piamente de selección, en otros procesos establecidos nacionalmente—, se selecciona a aquellos alumnos que han rendido por encima del percentil 95 ó 97 en un test de rendimiento estandarizado como el *Iowa Test of Basic Skills*, el *California Achievement Test*, u otros similares. Estos tests están baremados nacionalmente y son tests típicos de rendimiento escolar en las diversas materias, miden por tanto competencias y conocimientos curriculares y están pensados para cada edad y nivel escolar. Reflejan lo que se espera que los niños de las diferentes edades y grados sepan hacer en cada materia.

Los alumnos que rinden en el 5% ó 3% superior de estos tests muestran, como es lógico, un nivel de competencia muy destacado, mejor que el 95% ó 97% de sus compañeros de edad o grado. Pero la clave está en responder a la pregunta: ¿estos niños que tienen un rendimiento escolar tan alto son muy iguales entre sí? ¿Es su competencia similar? ¿Son niños que, simplemente, van muy bien en la escuela? Aquí está la clave del modelo. Ciertamente que los alumnos que ocupan estas posiciones en la escala de rendimiento son brillantes, pero ¿son todos igual de brillantes? La respuesta es rotunda y refleja del modo más evidente posible lo que supone el efecto de techo del que hablamos anteriormente: no, no son iguales entre ellos hay diferencias abismales que no es posible detectar con este tipo de «tests de nivel». Antes de seguir adelante conviene plantear una pregunta que quizá muchos lectores puedan hacerse: ¿y si los niños no tienen buen rendimiento en la escuela y no están en esa banda de percentiles señalada? Pues que no cualificarían para la segunda fase, pero eso no significa que se quedarían fuera del proceso de identificación de acuerdo a este modelo. Lo que estamos describiendo es el proceso general, con el que la mayoría de los candidatos son identificados cada año; los casos especiales también se contemplan y pueden aceptarse otras evidencias de una capacidad potencial alta distintas de la descrita, como pueden ser los resultados de tests de aptitud, inteligencia u otros, que suelen estar especificados convenientemente. Incluso pueden ser nominaciones adecuadamente fundadas. Pero, en cualquier caso, la capacidad potencial ha de poder mostrarse en la segunda fase.

La razón para evitar que los alumnos de las edades en las que se lleva a cabo el *Talent Search* tengan que enfrentarse con una fase de diagnóstico como la que vamos a describir a continuación es sencilla: se trata de no someter a los alumnos a una experiencia con un test de alto nivel de dificultad para su edad que, de no tener una capacidad potencial muy alta, sería frustrante para ellos. Cuando se pregunta por qué el 3% ó 5% y no otro valor, la respuesta es empírica. Los alumnos por debajo de ese nivel de competencia no llegan al nivel exigido en el test de alto nivel. Estos resultados proceden del análisis de las series de datos de las últimas décadas del *Talent Search* (ver p. ej. Goldstein, Stocking y Godfrey, 1999).

En la segunda etapa, los estudiantes seleccionados son sometidos a un proceso de diagnóstico con un test de aptitud académica como el *Scholastic Assessment Test* (SAT<sup>12</sup>) o el *American College Testing Program* (ACT), pero de un nivel más alto al que correspondería con la edad del alumno (*out of level*)<sup>13</sup>. En concreto, los alumnos de 7º grado (correspondiente a, 1º de la ESO en el sistema educativo español), son evaluados con los alumnos de College con alguno de los tests mencionados. El más utilizado es el SAT, concretamente el SAT I (*reasoning test*) que tiene una sección matemática (SAT-M) y una sección verbal (SAT-V).

Es importante observar detenidamente la figura 1 en su parte inferior. Es claro que los alumnos que están en los percentiles superiores en el test de nivel pueden obtener puntuaciones absolutamente diferentes en la medición *out of level*, y de hecho las obtienen. Pero en torno a. un 20% de ese 3% de alumnos, es decir un 0.6% de ellos tienen puntuaciones iguales o superiores a la media de los alumnos próximos a entrar en la universidad (*collegebound*) (ese es precisamente el punto de corte que se emplea). Cuando se analiza el funcionamiento del modelo a lo largo de los años, puede verse una pasmosa estabilidad en este patrón de resultados. No podemos tratar esta cuestión con demasiada extensión aquí, por lo que sugerimos el análisis de cual-quiera de los *Talent Search* reports anuales que ofrecen las universidades que implantan este modelo (puede verse también Barnett y Gilheany, 1996, para una experiencia similar en Irlanda; Barnett y Corazza, 1993; Goldstein, Stocking y Godfrey, 1999; hay descripciones más o menos detalladas en las obras citadas de Stanley y Benbow).

«Estos datos son suficientemente expresivos y vienen repitiéndose año tras año en el *talent search* seguido por el CTY de la Universidad Johns Hopkins. (...). Análogas evidencias pueden ofrecerse respecto al 3% superior de los alumnos de 5º y 6º grado sometidos al test PLUS (Cfr. 1995 *Young Students Talent Search Report*, CTY: Baltimore). Evidencias similares pueden verse también en los trabajos de Benbow (1991, 1993), quien utiliza un procedimiento similar con tests de habilidad académica diferentes. En la Universidad de Iowa, se lleva a cabo un sistema similar, pero utilizando, entre otros, el test EXPLORE, desarrollado por el *American College Testing* (ver Colangelo y cols., 1993)» (Tourón y cols., 1998).

Lo que puede, afirmarse sin género de dudas es algo que se convierte en ley en este modelo:

«Los alumnos que puntúan en los percentiles superiores en los tests de rendimiento académico correspondientes a su nivel escolar presentan competencias muy diferentes entre ellos, hasta el punto de que en torno al 20% logran resultados correspondientes a personas 4 ó 5 años mayores que ellos».

Estas diferencias son indetectables por los tests de nivel, que equiparán como iguales a todos aquellos sujetos que se sitúen a más de 2.33 (Pc 99) unidades de desviación típica de la media, siendo así que son extraordinariamente diferentes, lo que exigirá un tratamiento educativo diferenciado y adecuado a sus necesidades (la dimensión de este modelo que aquí no podemos desarrollar). Así pues, si queremos detectar el potencial excepcional será necesario establecer un modelo que permita hacerlo, no podemos esperar, ni pedir, que los tests escolares lo hagan.

Como afirma Olszewski-Kubilius (1998), la razón por la que los tests de rendimiento estandarizados no son capaces de evaluar con precisión algunas capacidades de los alumnos es que no tienen un número suficiente de ítems con la dificultad adecuada. Es decir, contienen un conjunto de ítems que varían en el nivel de dificultad, pero generalmente tienen pocos ítems

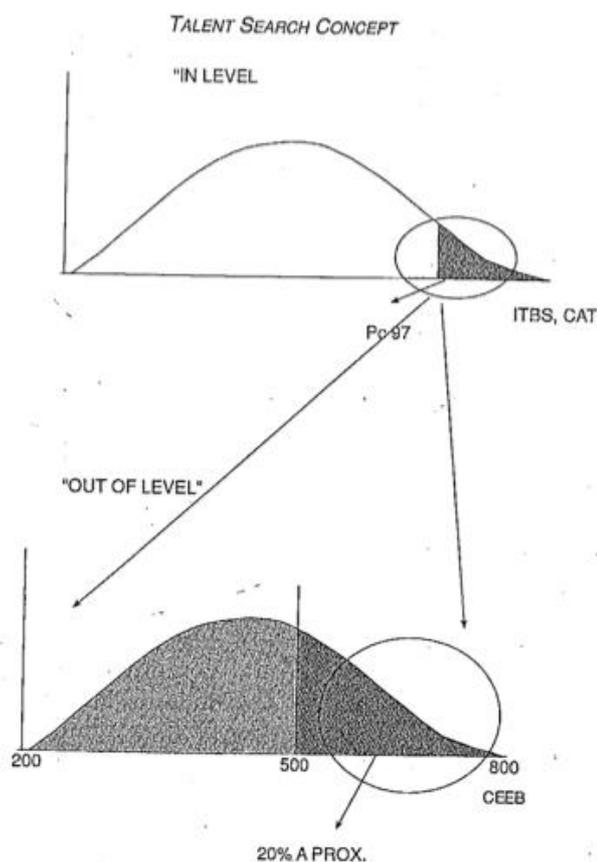
difíciles que los harían más precisos y adecuados para medir las capacidades de los alumnos superdotados. En definitiva, carecen de lo que suele denominarse un «techo» adecuado para proporcionar una visión completa de la capacidad de los estudiantes que favorecería además la toma de decisiones a la hora de situar al estudiante en el nivel educativo adecuado.

Por tanto, como afirma Olszewski-Kubilius (1998: 178),

«la evaluación por encima de nivel significa, simplemente, que la selección de los instrumentos de evaluación se realiza en función de los conocimientos preexistentes, las estrategias y las habilidades de los estudiantes en un área o dominio más que en función de su edad».

De esta forma, el test sí posee el «techo» adecuado para ofrecer una medida mejor que permita proporcionar al alumno la provisión educativa adecuada.

FIGURA 1. El modelo de identificación Talent Search original de Julian Stanley



Si bien el esquema de funcionamiento de este modelo de identificación es sencillo, a lo largo del tiempo, desde sus inicios en la década de los setenta, ha generado una estructura clarificadora a la hora de identificar y tomar decisiones sobre la educación de los alumnos superdotados. La evolución del modelo ha dado lugar, de hecho, a que se entienda como algo más que un mero proceso, de identificación. Esta era la pretensión de su creador, Julian Stanley, cuando lejos de concebir el *Talent Search* como un proceso que se paraliza una vez identificados los sujetos, lo define como «un conjunto de oportunidades educativas especiales para jóvenes estudiantes que razonan extremadamente 'bien en matemáticas y en lenguaje» (Stanley, 1983). Afirma Van Tassel Baska (1996: 244),

«a través del *Talent Search*, se ha abierto el debate y el diálogo en el campo, en lo relacionado a las vías alternativas al enriquecimiento. El SMPY ha restituido una

tradición, empezada por Terman y Hollingworth, centrada en los alumnos muy capaces, que trata de desarrollar un enfoque sistemático para encontrar y ayudar a estos estudiantes (...) ha influido además en los programas regulares de los colegios proporcionando investigación y desarrollo de contenidos».

Las aportaciones del modelo van por tanto mucho más allá de la mera identificación, Olszewski-Kubilius, (1998) señala que dichas aportaciones pueden concretarse en tres grandes apartados:

1. *Diagnóstico-evaluación*: en sus inicios, el *Talent Search* era visto como un mecanismo de identificación y selección, es decir, los tests identificaban a aquellos estudiantes que tenían un talento sobresaliente en el área matemática o en la verbal y se les seleccionaba para programas especiales. Sin embargo, el *Talent Search* ha ido reconceptualizándose como un instrumento diagnóstico que efectivamente descubre áreas (matemáticas, lenguaje) o niveles de habilidad o talento, pero dentro de la población que ya es considerada como académicamente superdotada. Además, una vez finalizada la identificación, trata de proporcionar a los estudiantes aquellos programas que son adecuados a su ritmo de aprendizaje y a los contenidos que ya dominan. En este mismo sentido, Van Tassel Baska (1996) considera que los dos principios del *Talent Search* que han tenido un claro efecto en las políticas de identificación y en las prácticas educativas con alumnos superdotados han sido, por un lado, el principio de la evaluación por encima de nivel, antes mencionado, y, por otro, la evaluación de áreas específicas de aptitud frente a una medida de inteligencia general. Ambos, afirma, contribuyen a que no se produzca un efecto de, techo en la identificación, y consecuentemente, los educadores podrán diferenciar mejor el potencial de esos estudiantes en un momento crítico de su desarrollo y en áreas, académicas clave como son las matemáticas o el lenguaje.
2. *Lugar educativo y guía*: la información que se deriva del *Talent Search* es una información diagnóstica fundamental para la planificación del currículo. Como antes indicábamos, se establecen diferencias incluso dentro de la población más capaz, y es necesario por tanto situar a cada alumno superdotado en el lugar educativo que más se adecue a sus características, participando de esta forma en aquellos programas o recursos que, en definitiva, más le benefician. Aparece aquí otro de los conceptos clave dentro del modelo: el *Optimal Match*. Consiste en ajustar el currículo al ritmo y al nivel de aprendizaje demostrado de un estudiante<sup>14</sup>. El *Center for Talent Development*, de la universidad Northwestern ha desarrollado, por ejemplo, en función de la puntuación de los estudiantes en el *Talent Search*, una secuencia de cursos con cada una de las áreas de contenidos y con recomendaciones de programas adecuados. Esas recomendaciones se hacen en función de las diferencias en la capacidad de razonamiento de los estudiantes, y en la creencia de que esas capacidades deberían desarrollarse de acuerdo a un programa educativo apropiado. Se trata por tanto de un intento sólo de desarrollar el talento de los estudiantes, sino también de fomentar su interés a lo largo del tiempo. Así, algunos estudiantes pueden ser candidatos a avanzar cursos mientras que para otros las medidas más adecuadas estarán relacionadas con el enriquecimiento. Lamentablemente tenemos que reconocer con Van Tassel Baska (1996) que las medidas acelerativas (relacionadas con el avance de materias o cursos escolares completos), y en general todas aquellas que permiten a los estudiantes superdotados proseguir más rápidamente en su ritmo de aprendizaje, no son totalmente aceptadas (en ocasiones rechazadas) por las instituciones educativas. La edad y los cursos escolares continúan siendo hoy en día el determinante principal a la hora de promocionar a un alumno<sup>15</sup>. El *Talent Search*, por tanto, es coherente con la necesidad y la promoción del desarrollo del talento, haciendo un énfasis especial en la acomodación educativa de las trayectorias de desarrollo individuales.
3. *Oportunidades para el desarrollo del talento y asesoramiento*: cuando los estudiantes participan en un programa para el desarrollo del talento, se les permite acceder a un conjunto de oportunidades extraescolares que incluyen programas de verano, programas de sábado, seminarios, programas online, etc. De todo ello reciben información detallada mediante hojas

informativas y revistas en donde se incluyen además recomendaciones y sugerencias de personas expertas sobre distintos temas relacionados con su educación, como la aceleración, programas de college, etc. Los objetivos del *Talent Search* no terminan, por tanto, cuando un alumno finaliza un programa determinado. Su filosofía, y en general la del SMPY, persigue que sea el alumno el constructor de su propio aprendizaje, cultivando sus intereses y desarrollando sus habilidades. Se intenta ayudar a los alumnos, a través del asesoramiento, a que tomen el protagonismo de su propia educación. El asesoramiento (*counseling*) es, de hecho, clave para el modelo. Brody (1995) resume sus funciones en los siguientes puntos: a) ayudar a los estudiantes a conocerse a sí mismos, mediante la evaluación de sus características cognitivas y afectivas; b) estimularlos a que se responsabilicen de su propio aprendizaje; c) informarles de oportunidades de aprendizaje complementarias en el colegio, la comunidad, la región, la nación e incluso en otros países; d) ayudar a los estudiantes a desarrollar un programa educativo que satisfaga únicamente sus necesidades, a través de la flexibilidad curricular y de una variedad de opciones complementarias; d) facilitarles la búsqueda de modelos y mentores; e) ayudarles a encontrar compañeros intelectuales. Toda esta información es recibida durante varios años posteriormente a la participación en el programa, por lo cual los estudiantes entran a formar parte de una amplia «red» que incluye desde servicios directos, como los programas, hasta una toma de contacto para los alumnos y sus padres, con otras personas en su misma situación.

## Conclusiones

En este último apartado vamos a hacer una recopilación sumaria de algunos de los aspectos tratados en las páginas precedentes que sirvan como corolario de esta temática tan crucial en el desarrollo de la educación de personas de alta capacidad.

- a) La identificación debe entenderse como un puente entre la concepción o las dimensiones de superdotación en las que estemos interesados y las características de los programas que se hayan diseñado para desarrollar esas mismas dimensiones u otras que las impliquen de algún modo. En este sentido no se puede hablar de un proceso o modelo de identificación único, sino que cada proceso debe articularse ad hoc a cada situación particular.
- b) Los alumnos de alta capacidad (del tipo que sea) deben ser identificados de modo activo y sistemático. Para ello, los sistemas educativos deberán ofrecer de modo global o local procesos que detecten lo más precozmente posible a las personas con mayor capacidad potencial, al objeto de ofrecerles las ayudas educativas oportunas que necesiten, evitando así que sus posibilidades de desarrollo se malogren.
- c) El principio de igualdad de oportunidades —que exige tratar a cada uno de acuerdo a sus necesidades educativas— y la promoción de la excelencia —pues los sistemas educativos no se justifican sólo por garantizar ciertos mínimos— deben llevar a los responsables educativos a actuar de modo que ambos se garanticen en el caso de las personas de alta capacidad, pues es pueril pensar que estas personas podrán alcanzar un desarrollo satisfactorio por sí mismas. Como señalamos al principio, es imperativo que se vean los talentos como algo potencial, educable, emergente sólo cuando se dan las condiciones adecuadas.
- d) Los diversos mitos que planean sobre la alta capacidad actúan como prejuicios que entorpecen el normal desarrollo de las prácticas de identificación y educación de los niños más capaces. Es preciso hacer un análisis crítico detenido de los propios prejuicios para poder juzgar con equilibrio la problemática y necesidad de la identificación y el desarrollo de programas que lleva consigo.
- e) Los procesos de identificación deben tender a la inclusividad, al menos en sus primeras fases, de modo que se eviten los falsos negativos que priven de ayudas complementarias a los que las necesiten. Asimismo, la identificación debe entenderse como proceso y no estar

limitada a un solo momento del tiempo. Nadie es o no superdotado, de una vez y para siempre.

f) Cualquier proceso de identificación debe basarse en los mejores instrumentos disponibles en cada momento, tanto si se trata de llevar a cabo una nominación con un cuestionario, como de medir una determinada capacidad con un test, y nunca, claro está, confundir un proceso con el otro. Dichos instrumentos de-ben tener una adecuada validez y una baremación ajustada a la población en la que van a utilizarse, así como un techo adecuado. No es posible llevar a cabo un proceso de identificación cabal con una instrumentación deficiente. Incluso con una adecuada instrumentación las decisiones deben ser en muchas ocasiones tentativas y provisionales.

g) Las nominaciones de los padres, profesores, iguales, so las autonominaciones han de verse como información previa o complementaria de la proporcionada por otros procedimientos de examen, como los tests, pero nunca como juicios definitivos acerca de la competencia de una persona. Son, sin embargo, indicadores valiosos que deben ser tenidos en cuenta. Pese a ello, la capacidad ha de poder demostrarse.

h) El modelo-de identificación *Talent Search*, desarrollado por Julian Stanley a partir de 1971 basado en la evaluación por encima del nivel, se ha mostrado después de más de treinta años como una de las estrategias más fructíferas y sencillas de identificación de jóvenes con talento verbal y matemático. Las estrategias de intervención desarrolladas a partir del mismo han proporcionado oportunidades educativas adecuadas a centenares de miles de jóvenes, y constituye un modelo transplantable a cualquier otro contexto educativo diferente de aquél en el que se ha desarrollado.

i) Es imperativo para todos los países, pero especialmente para los que se encuentran en vías de desarrollo, el abordar con seriedad estrategias que faciliten la identificación y el establecimiento de programas adecuados para aquel sector de la población (al menos en torno al 1%) que precisa de ayudas que vayan más allá de los programas regulares de la escuela. Actuar de otro modo es poner en grave riesgo el mayor capital social que tenemos: nuestros jóvenes más capaces.

---

## NOTAS

<sup>1</sup> En adelante utilizaremos el término superdotación, alta capacidad, o talento de modo intercambiable. Ciertamente no son sinónimos pero para los propósitos de este capítulo no parece necesario entrar en matices conceptuales. Un análisis reciente y detenido de la evolución de los diferentes modelos y concepciones sobre la superdotación puede verse, en castellano, en Reyero y Tourón (2000).

<sup>2</sup> Recordemos que los procesos de identificación deben actuar como puente entre el concepto y la intervención, de forma que la identificación pierde su razón de ser si no se concreta en una propuesta de actuación específica.

<sup>3</sup> Los tests que se reseñan son algunos de los más utilizados y como tales se citan, pero no debe suponerse que son necesariamente los que los autores recomiendan. Una descripción de los mismos está fuera de la extensión que este capítulo puede tener, si bien puede consultarse para ello los manuales de los propios tests y, en castellano, Tourón y cols. (1998).

<sup>4</sup> Como es conocido, SAT es el acrónimo de *Scholastic Aptitud Test*, la prueba que prepara el *College Board* para alumnos de grado 11 y 12 (*high school seniors*), y que es requisito para la admisión de muchas universidades. El acrónimo se mantiene pero su significado ha cambiado. La prueba se denomina, desde marzo de 1993, *Scholastic Assessment Test*. La decisión de cambiar el nombre fue tomada por el Consejo del *College Board*, de acuerdo con el informe de

---

Derek Bok y David Gardner, entonces presidentes de la Universidad de Harvard y California, respectivamente. Según este informe, el test «por su naturaleza y propósitos» medía mucho más que lo que el término aptitud pudiera sugerir. La denominación anterior se vino utilizando desde 1926.

<sup>5</sup> El SCAT es un test que mide capacidad verbal y matemática. Tiene tres niveles: elemental, intermedio y avanzado, y dos formas: X e Y. Actualmente estamos realizando en España los baremos para esta prueba, sobre una muestra de alrededor de 8,000 sujetos. Para una mayor información puede consultarse Tourón, 2000; Tourón y cols. 2000.

<sup>6</sup> A partir del SMPY se creó, algunos años después, el CTY (*Center for Talented Youth*), y el SMPY, convertido en el SET (*Study of Exceptional Talent*), pasó a ser parte integrante de él. Junto al CTY, se estableció además el CAA (*Center for Academic Advancement*) destinado a aquellos alumnos cuyas puntuaciones son superiores a la media de su grupo, pero no lo suficientemente elevadas para seguir los programas acelerados. Ambos, CTY y CAA, forman parte del IAAY (*Institute for Academic Advancement of Youth*).

<sup>7</sup> El SMPY se centró, en sus inicios, en el talento matemático, puesto que las primeras investigaciones de Stanley profundizaban en las características y procedimientos de desarrollo de los jóvenes con una capacidad de razonamiento matemático extraordinario. Sin embargo, con el tiempo, se unió al talento matemático el verbal, considerándose ambos clave en el ámbito académico.

<sup>8</sup> Esta idea, lejos de ser un postulado pedagógico «moderno», aparece ya en la primera mitad del siglo XX, en una autora que, sin lugar a dudas, ha contribuido de forma decisiva en el estudio de la superdotación, y que además ha influido directamente en el modelo del SMPY. Se trata de Leta Stetter Hollingworth (1926: 298), la cual considera necesario proporcionar a los estudiantes superdotados la oportunidad de progresar a través de la escolaridad a un ritmo tan rápido como sea posible.

<sup>9</sup> De entre todas las opciones destacan sobre todo las clases a ritmo rápido (*fast-paced classes*), particularmente las de matemáticas, en las que los alumnos pueden completar los contenidos de un curso entero en tres semanas intensivas. Estas clases, muy representativas del SMPY, comenzaron en el 72 con tan solo 30 alumnos, siendo hoy unos 10.000 aproximadamente los que acceden anualmente a los programas de verano, en donde se ofrecen múltiples cursos relacionados con el área verbal, matemática y científica.

<sup>10</sup> La descripción de la historia del *Talent Search* puede encontrarse en numerosos trabajos, entre los que destacan: Benbow, 1991; Benbow y Lubinski, 1997; Cohn, 1991; Keating y Stanley, 1972; Olszewski-Kubilius, 1998; Stanley, 1991; Stanley, George. y Solano, 1977; Stanley, Keating y Fox, 1974; Van Tassel-Baska, 1996.

<sup>11</sup> Estas cuatro universidades tienen además adscritos centros específicos destinados a la investigación y el desarrollo de programas para los alumnos superdotados, y a su puesta en práctica. El *Center for Talented Youth* (CTY) en la Universidad Johns Hopkins, el *Talent Identification Program* (TIP) en la Universidad de Duke, el *Center for Talent Development* (CTD) en la Universidad de Northwestern y el *Rocky Mountain Talent Search* (RMTS) en la Universidad de Denver.

<sup>12</sup> Para una revisión del SAT como uno de los principales instrumentos para la evaluación *out of level*, pueden consultarse numerosas referencias bibliográficas. Entre ellas: Benbow, 1996; Cohn, 1991; Lupkowski, 1993; Minor, 1996; Stanley, 1977; Stanley, 1981; Stanley, 1988.

<sup>13</sup> Para una revisión de los principales tests *out of level* empleados en los procesos de identificación, puede consultarse Assouline y Lupkouwski-Shoplik, 1997.

<sup>14</sup> El *Optimal Match* es contrario, por tanto, a los sistemas educativos que tienen un programa pre-establecido durante unos años determinados, situando a los alumnos en cursos

---

determinados y sin variar los patrones de aprendizaje ni utilizar los recursos disponibles para actuar en función de las necesidades individuales.

<sup>15</sup> Hollingworth (1926: 298) planteaba ya esta problemática particularmente en lo referido a las estrategias acelerativas. A su juicio, las objeciones a este procedimiento se basan principalmente en la discrepancia entre la madurez física y emocional por un lado, y la madurez intelectual por otro. Puesto que especialmente en los primeros años, esta madurez es difícil de reconciliar, se evitan erróneamente este tipo de medidas. Sin embargo, afirma, «existen razones de peso que indican que el progreso rápido a través de la escolaridad es, en muchos casos, muy ventajoso para el ajuste psicológico, físico y económico en la adolescencia posterior».