



Javier Tourón

"Evaluación de la competencia verbal y matemática: el caso de los alumnos más capaces"

Trabajo publicado en: VV.AA. (2004). *Evaluación y éxito escolar. El peso de las notas*. Sevilla: Attendis, pp. 61-87

Evaluación de la competencia verbal y matemática: el caso de los alumnos más capaces"

Javier Tourón
Universidad de Navarra

Introducción

Hay quien sostiene que la mejor manera de hacer pensar es preguntando, por ello voy a comenzar estas páginas formulando una serie de preguntas que pretenden estimular el pensamiento del lector y servir de marco para el tema que voy a desarrollar.

¿Cuántos centros educativos evalúan las capacidades potenciales de sus alumnos, particularmente relacionadas con el aprendizaje, de manera regular y sistemática? Si la respuesta fuese que pocos, de forma no sistemática y solo en algunos cursos, entonces ¿cómo saben los profesores lo que sus alumnos serán capaces de lograr en su aprendizaje?, ¿cómo se estima la capacidad potencial para aprender y por consiguiente la correspondencia entre la capacidad y los resultados? ¿de qué manera se puede afirmar con rigor que el rendimiento de un alumno es satisfactorio o insatisfactorio? ¿con un simple juicio de lo que el profesor "entiende" que el alumno es capaz de hacer? Y si bien aquí nos vamos a referir a los alumnos más capaces, los principios son válidos para todos los alumnos. Más aún, los procesos que llamamos de *screening* deberían abarcar al conjunto del alumnado como práctica habitual, reservando el diagnóstico específico para los de más alta capacidad, por ser los que de ordinario requieren un tratamiento educativo diferenciado. ¿Cómo pueden si no los profesores individualizar la enseñanza y adaptarla a la velocidad y condiciones de aprendizaje de cada alumno? ¿Dónde queda sino la educación personalizada?

Analicemos, por tanto, en primer lugar, si la identificación es necesaria, para lo cual responder a preguntas como las siguientes puede ser útil para adoptar una determinada posición respecto al problema que nos ocupa: ¿es necesario identificar a los alumnos de alta capacidad?, y si la respuesta es afirmativa, ¿por qué? ¿qué razones justifican el esfuerzo por establecer procesos de identificación? ¿Es realmente un problema educativo el que existan alumnos de alta capacidad? ¿No son capaces acaso ellos mismos de lograr su pleno desarrollo, en virtud precisamente de su alta capacidad?

Si los centros educativos fuesen capaces de producir desarrollos del proceso de enseñanza verdaderamente adaptativos y respondiesen de modo individualizado a las necesidades de cada uno de los aprendices, la existencia de alumnos de alta capacidad no sería, en sí misma, un problema educativo; 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).

Las escuelas han sufrido muchas modificaciones estructurales y organizativas que no es el lugar para analizar, pero baste señalar que es a finales del siglo XIX y principios del XX cuando, como consecuencia de la afluencia cada vez más masiva de alumnos a las escuelas, lo cual ha sido un verdadero logro de la modernidad, éstas se vieron "obligadas" a establecer un principio organizativo práctico y fácil de llevar a la práctica: la edad como criterio de agrupamiento, pasándose de escuelas no graduadas, en las que la competencia no estaba ligada necesariamente a la edad, a las escuelas graduadas que hoy aceptamos como universalmente válidas, y que tratamos de mejorar en sus procesos, pero nunca en su estructura.

Así pues, es posible afirmar que 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.

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'.

El criterio de la edad, que fuerza a orientarse al alumno medio, acaba por producir una escuela que sirve, en todo caso, a los alumnos medios, pero poco útil para los que tienen una capacidad baja o alta, y tanto menos cuanto más alta o baja sea ésta. Por ello, es posible afirmar que esta organización es un error por cuanto se basa en un principio de escaso fundamento psicoeducativo: "todos los niños de la misma edad presentan las mismas necesidades educativas". Principio que puede formularse de modos muy diversos pero que siempre se basa en la idea más o menos implícita de que la velocidad de desarrollo sigue paralela a la edad de los escolares, lo que dicho con una metáfora viene a ser como afirmar que "todos los niños de la misma edad se calzarán con zapatos de mismo número".

Nada más lejos de la realidad. Cualquier profesor sabe que en un grupo, incluso homogéneo, las diferencias entre los alumnos pueden ser grandes y que las velocidades de aprendizaje difieren de modo sustancial. Esto tiene su manifestación palmaria en el caso de los alumnos con una capacidad de aprendizaje modesta, o con aquellos que tienen dificultades de aprendizaje más o menos severas. No se entiende del mismo modo el problema cuando hablamos de los alumnos que tienen más capacidad porque, en el mejor de los casos, "ya van bien", tienen buenos rendimientos escolares. Y es cierto, pero ¿qué pasa con su desarrollo? ¿Qué mérito o interés formativo tendría para un ciclista profesional ganar una carrera de aficionados? Del mismo modo, ¿qué beneficio obtiene un niño siendo el primero de la clase si para ello no precisa estudiar lo más mínimo y sólo invierte en el aprendizaje que le es requerido una mínima parte de su capacidad? La subutilización de la capacidad intelectual, entre otros muchos resultados perversos, tiene un indudable efecto desmotivador.

Así pues, podemos decir que 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. Más aún, la evaluación de la capacidad de todos los alumnos debería ser algo rutinario en las escuelas, como lo son otras prácticas evaluativas.

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 estudiantes de alta capacidad y sus necesidades educativas, sobre un conjunto de mitos que ahora no es el momento de desarrollar, pero sí queremos traer uno particularmente importante, sobre el que escribimos en otro lugar (Cfr. Tourón y Reyero, 2000):

«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

Nada más lejos de la realidad. Precisamente por su extraordinaria capacidad potencial, estos niños necesitan unas ayudas específicas sin las que raramente podrán llegar a alcanzar su pleno desarrollo personal e intelectual.

Es sabido que la escuela regular se centra en el alumno medio, pero sin reparar en que éste no es más que una abstracción y que, por tanto, no existe en ninguna parte. Aunque el ideal es la personalización de la educación, la individualización de la enseñanza, ésta rara vez se alcanza en las escuelas convencionales. Además, el nivel de reto intelectual que los programas regulares suponen para los alumnos de alta capacidad es tan escaso que difícilmente pueden cubrir sus expectativas y necesidades intelectuales. Ello conduce, muchas veces, a un progresivo desinterés por la escuela, a pautas de conducta desadaptativas y, en no pocas ocasiones, a pereza intelectual. Estos niños -en estas condiciones- pueden obtener óptimos rendimientos con un esfuerzo mínimo, lo que para el desarrollo de su capacidad potencial es tremendamente perjudicial. Es similar a lo que ocurriría si un deportista profesional de élite tuviese que cumplir con marcas propias de un aficionado. Obviamente que las conseguiría, pero sin esfuerzo, por lo que su futuro como deportista es fácil de adivinar. De forma análoga puede aplicarse el razonamiento al desarrollo de la competencia intelectual en cualquier campo del saber.

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. Por ello, es posible afirmar, con carácter general, que todo talento que no se cultiva se pierde. Y un sistema educativo y social que no se ocupa del desarrollo y promoción de los talentos intelectuales, y de otro tipo, simplemente produce un gran despilfarro. Tan sólo con que se aplicase al ámbito intelectual y artístico la misma valoración y esfuerzo que se hace por promover el deporte, podríamos sentirnos satisfechos. Qué duda cabe de que la valoración social es crucial en el desarrollo de la superdotación. Lo que ocurre es que la sociedad, o sus interlocutores, pocas veces se plantean la pregunta ¿cuáles son nuestros valores en alza?»

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 de alta capacidad lo son de modo potencial, es decir, que la alta capacidad 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 y 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 de alta capacidad 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.

En la actual situación legislativa española¹, en la que por primera vez una ley orgánica recoge de modo claro en su artículo 43 que la atención a los alumnos de alta capacidad ha de ser una prioridad de las Administraciones, y cuando se ha promulgado el R.D. 943/2003 de 18/7/03 (B.O.E. del 31/7/2003) en el que, entre otras cosas, se insta a las Administraciones a establecer procesos de identificación temprana de los escolares con alta capacidad intelectual, así como programas de intensificación del aprendizaje, formación de profesores y orientación a los padres de estos alumnos, podemos señalar que ya no se trata de argumentar desde la investigación lo que para nosotros siempre ha sido obvio. Se trata de poner los medios para que los centros educativos respondan al reto que tienen planteado. ¿Están dispuestos a ello?

Algunos supuestos previos de la identificación

Es preciso reconocer algunos supuestos previos que afectan a los alumnos de alta capacidad, para entender en todo su alcance la necesidad de la identificación sistemática y periódica de las competencias más directamente relacionadas con el aprendizaje, en el caso que nos ocupa, la competencia verbal y matemática. Ambas son muy buenos predictores del éxito escolar en los campos de las ciencias y la humanidades, y señalan con bastante precisión el potencial de los alumnos que necesitarán una estimulación mayor de su aprendizaje.

¹ En el momento de redactar estas páginas se está viviendo en España una situación de cierta incertidumbre legislativa, pues el partido que asumió el gobierno en el mes de abril mantiene tesis contrarias al partido que ha promovido la promulgación, por la Cortes Generales, de la ley orgánica que actualmente regula nuestro sistema educativo (LOCE). Algunos Reales Decretos asociados a ella, como el 943/2003, podrían verse afectados en un plazo de tiempo breve. No obstante mientras no se produzcan modificaciones legislativas por los procedimientos legalmente establecidos, podemos dar por buenas las referencias a la legislación actual.

Entre los supuestos que conviene destacar se pueden citar los siguientes:

- a) *Existen diferencias individuales en las habilidades y, por tanto, en las necesidades educativas de los alumnos*

Tal como mencionamos anteriormente el pensar que todos los niños de la misma edad, los que forman parte de un grupo de clase determinado, tendrán necesidades educativas similares es simplemente cerrar los ojos a la realidad. Incluso en los grupos más homogéneos que podamos formar existirán grandes diferencias entre las demandas de unos y otros escolares. La consecuencia es inmediata, a distinto grado en las habilidades corresponden diversos tratamientos educativos.

- b) *Los estudiantes necesitan acceder a los cursos que estén al nivel y al ritmo adecuado a sus habilidades*

Es una consecuencia inmediata de lo anterior. Aquí nivel significa profundidad y amplitud en los conocimientos propios del área de que se trate, mientras que ritmo se refiere a la velocidad de desarrollo, que será mayor cuanto más alta es la capacidad. La expresión "velocidad de aprendizaje" expresa muy plásticamente esta realidad. Tenemos que ser capaces de construir dentro de la escuela "carriles para vehículos rápidos", del mismo modo que tenemos carriles para alumnos más lentos (adaptaciones curriculares, profesores de apoyo, etc.). Los profesores tienen que recibir la formación adecuada para que sean capaces de adaptar estos tres parámetros: profundidad, amplitud y velocidad, en planes tan individualizados como sea posible.

- c) *Existe una gran heterogeneidad entre los estudiantes con talento académico: incluso entre los alumnos de alta capacidad, los patrones específicos de habilidades varían mucho*

Es un error común pensar en los alumnos de alta capacidad como categoría, como si estuviésemos hablando de ser o no ser. Este tipo de concepciones propias de principios del siglo pasado han dado paso a un concepción de la superdotación como "pericia en desarrollo" (Cf. Sternberg, 2001, 2003a y b), y por tanto en una cuestión de grado, no de ser o no ser.

- d) *No es posible que exista algún programa escolar capaz de llegar por completo a todas las necesidades de los estudiantes con talento académico.*

Esto es cierto, pero no significa que la incapacidad de la escuela para cubrir por completo con las expectativas o necesidades de los alumnos, lleve a pensar que el problema de su atención educativa ha de resolverse al margen de la misma. Es mucho lo que los centros educativos pueden y deben hacer por estos alumnos, aunque necesiten ayudas adicionales.

- e) *Puesto que los colegios necesitan educar a una amplia variedad de estudiantes, resulta difícil que sean capaces de llegar a todas las necesidades de los alumnos de alta capacidad.*

Esto se relaciona con lo anterior. Debemos hacer esfuerzos por desarrollar dentro de la escuela regular un currículo adecuado a estos alumnos, dentro del horario escolar normal y con los recursos educativos disponibles. Existen excelentes fuentes de información a este respecto (Cf. p.e. Maker y Nielssen, 1996; Van Tassel-Baska, 1992, 1994, 2003).

f) A pesar de que el papel de los colegios a la hora de ayudar a los alumnos de alta capacidad es muy importante, se debe tener una visión realista, y reconocer que algunos aspectos pueden ser suplidos o complementados por una gran variedad de experiencias educativas no escolares.

A parte de los centros especializados en esta labor (ver p. e. www.ctys.net), los centros educativos formales pueden organizar, lo hacen de hecho, muchas actividades complementarias orientadas a estos alumnos: salidas culturales, visitas a museos, fábricas, conferencias dictadas por los padres especialistas en algún campo, colaboraciones esporádicas de profesores especialistas, etc.

g) Se puede animar a los que desarrollan los programas escolares a que encuentren las diferencias individuales de los estudiantes a través de la flexibilidad curricular.

Este es un principio básico del ordenamiento educativo y clave para encontrar la individualización de la enseñanza, la adaptación del currículo a las necesidades de los alumnos

h) Los colegios deberían ser flexibles a la hora de permitir a sus alumnos hacer cursos con alumnos mayores o recibir créditos por cursos realizados fuera del propio colegio

Con esto queremos señalar que la flexibilidad curricular debe ir acompañada de una "cierta permeabilidad" entre los diversos niveles. De hecho debería pensarse en el corpus teórico de las materias como un todo y permitir a los alumnos moverse a lo largo del mismo de manera flexible, independientemente de la edad o el curso escolar (Cf. art. 43 LOCE)

i) El aprendizaje puede ocurrir en todos los lugares, no debe limitarse al colegio. Generalmente la planificación educativa incluye sólo los cursos que se hacen dentro del colegio.

Es cierto que los centros educativos tienen una gran cantidad de demandas que atender y no siempre lo pueden resolver todo. Este es el momento de externalizar los servicios complementarios que los alumnos necesitan y los centros no pueden proporcionarles. Es esencial para los alumnos y sus familias que los centros reconozcan sus limitaciones y determinen hasta dónde pueden llegar y qué necesidades no pueden cubrir. Lo que sería intolerable es que los centros educativos ante su incapacidad para resolver una determinada atención adopten una postura defensiva tratando de demostrar que tal necesidad no existe.

j) *Los programas que se realizan fuera del colegio o en el verano, así como las actividades independientes que los estudiantes hacen en su tiempo libre pueden suplir a los aprendizajes básicos del colegio.*

Y es preciso aprovechar todas estas fuentes de aprendizaje, llamémosle no formal, que pueden ser un suplemento de gran interés para el currículo regular. Es preciso concebir el itinerario educativo de los jóvenes con talento en toda su amplitud, proporcionándoles ayudas educativas múltiples.

k) *Los estudiantes con talento académico necesitan interactuar con sus iguales en talento, lo que se ha denominado "compañeros intelectuales"*

Esta es una cuestión de extraordinaria importancia. Con frecuencia los alumnos de alta capacidad se sienten aislados y "especiales o raros" porque no tienen demasiados puntos de comparación a su alrededor. En ocasiones se les tacha de poco sociables. Lo que ocurre simplemente es que necesitan compañeros intelectuales, otras personas como ellos con los que debatir problemas o estudiar a fondo determinadas cuestiones de su interés. Es un hecho conocido y experimentado reiteradamente que los alumnos de alta capacidad se sienten felices cuando tienen la oportunidad de comprobar que no son raros, de que otros muchos jóvenes tienen su mismos o parecidos intereses.

La prevalencia de la alta capacidad en la población escolar

A estas alturas del discurso el lector debería estar convencido de, al menos, tres cosas: a) los alumnos de alta capacidad, dadas sus peculiares características intelectuales, necesitan unas ayudas educativas específicas; b) no podrán alcanzar su pleno desarrollo personal e intelectual por sí mismos y c) para que se pueda intervenir educativamente es preciso antes saber quiénes son estos alumnos.

En este apartado, meramente descriptivo, queremos plantear otra cuestión esencial: ¿de cuántos alumnos estamos hablando? ¿es realmente frecuente la alta capacidad en las aulas de nuestros centros educativos?

No es que el número, del que enseguida hablaremos, haga el problema importante. La atención a la alta capacidad y a las necesidades educativas que de ella se derivan son una exigencia del principio de igualdad de oportunidades, no del número de personas afectadas. De la misma forma que uno no dejaría de atender a un alumno con parálisis cerebral por el hecho de ser solo uno. Pero es que además estamos hablando de un problema cuantitativamente muy relevante.

Observemos la figura 1 en la que se representa la distribución (normal) de las puntuaciones en una escala CI que tiene por media 100 y por desviación típica 15². Hagamos por un momento el supuesto de que, cosa bien alejada de

² Hay que aclarar que nos estamos refiriendo a la escala de CI simplemente como una escala de puntuaciones estandarizadas, con la media y desviación típica señaladas, que nada

la realidad, fuese posible (se hace habitualmente) establecer una puntuación en esta escala que nos permitiese aceptar que a partir de ella los alumnos pudiesen ser considerados de alta capacidad, lo que supone un cierto pacto con un modo bien antiguo de entender la alta capacidad: como una cuestión de ser o no ser, actualmente en desuso³, pero que es útil para el razonamiento que vamos realizar.

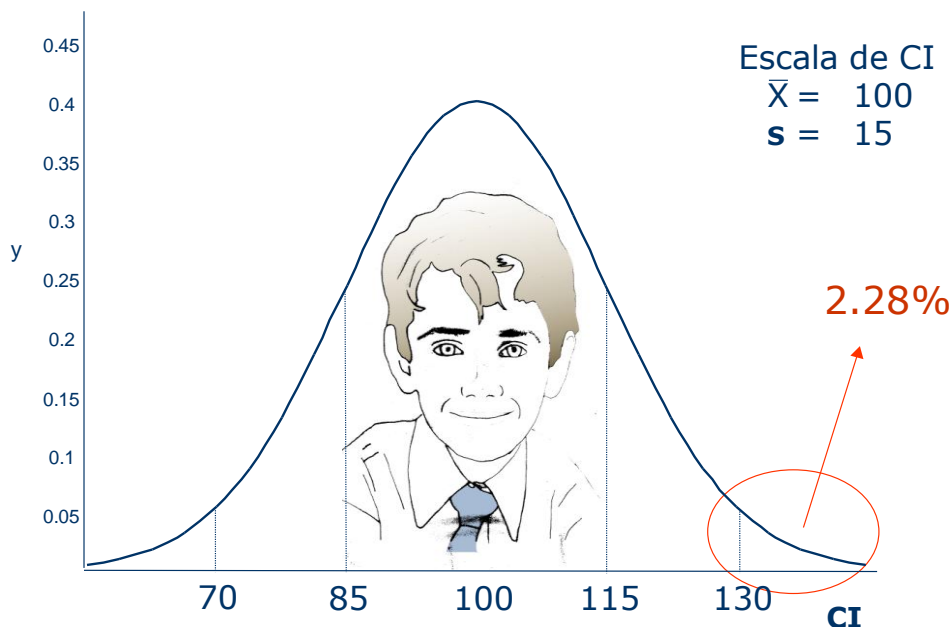


Figura. 1. Distribución de las puntuaciones en una escala CI

Como vemos en la figura 1, el área de la curva por encima de la puntuación 130 (valor muy utilizado por las Administraciones para decir "quién es y quién no es"), corresponde a un 2,28%, lo que significa que en una población escolar suficientemente grande, el 2,28% de los alumnos tiene un CI de 130 o superior. Pensemos por ejemplo en la competencia verbal o cuantitativa que aquí nos ocupa.

Expresado en otros términos podríamos señalar que 1 de cada 50 escolares tienen un CI de al menos 130; 1 de cada 100 tienen un CI de 135, 1 de cada 250 tendrán un CI de 140, tal como se desprende de la figura 2 que es una ampliación del área por encima de dos desviaciones típicas (130) de la curva normal.

tiene que ver (excepto sus orígenes) con el concepto de Cociente Intelectual, entendido éste como razón entre la edad mental y la edad cronológica. Así pues, cualquier variable puede expresarse en esta escala, incluso aunque nada tenga que ver con la inteligencia u otra competencia intelectual.

³ La alta capacidad es una cuestión de grado y de lo que se trata es de determinar, precisamente, el nivel de competencia de los alumnos para adaptar al mismo las medidas oportunas. Están lejos los tiempos en los que se consideraba la alta capacidad como una cuestión de ser o no ser y a los niños "superdotados" como un grupo, ignorando las enormes diferencias y diversidad de necesidades que entre ellos presentan.

Ahora debe quedar claro que la alta capacidad, verbal o matemática (cuantitativa), tienen una presencia mayor de lo que algunos profesores piensan. Por otra parte también debe quedar patente que el nivel de esa capacidad está en proporción inversa a su presencia en la población escolar.

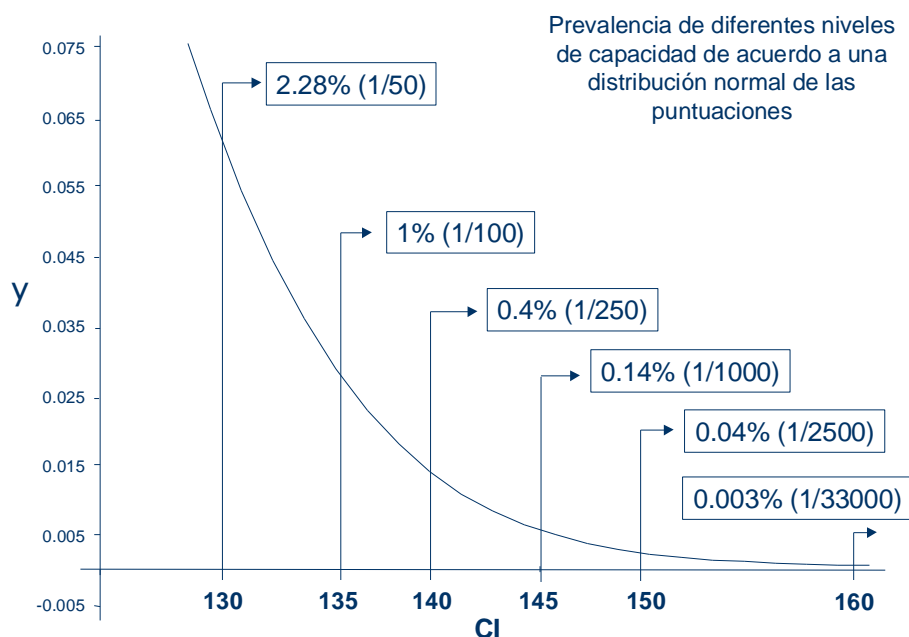


Figura. 2. Prevalencia de determinados valores de CI en una población normal

Pero ¿qué pasaría si aplicásemos estos razonamientos a la población escolar española? ¿de cuántos alumnos estaríamos hablando?

Hemos realizado ese cálculo sobre unos datos aproximados de la población española de las diversas Comunidades Autónomas y los distintos niveles educativos. El cuadro 1 resume estos cálculos, que no pretenden exactitud (respecto al tamaño de las poblaciones) sino tan solo mostrar la magnitud del problema que nos ocupa.

Como podemos ver, en el caso de Andalucía estaríamos hablando de una población de alumnos con un CI superior a 130 de al menos 29500 estudiantes, lo que supone unos valores meramente aproximados del problema porque, en efecto, ¿por qué no considerar el 3% o el 5% de los alumnos más capaces? Desde luego no hay razón para no hacerlo, algunos autores llegan a hablar de ofrecer experiencias enriquecidas hasta al 15% superior de los alumnos. En algunos países, como el reino Unido, se pretende llegar a atender de modo específico al 10% superior de la población.

Sea cual fuere el criterio que se adoptase, siempre dependiente de los recursos disponibles, de lo que queremos dejar constancia es de la magnitud del problema en términos meramente estadísticos. No obstante lo que importa no es decir cuántos son los alumnos de alta capacidad, sino quiénes son. Aquí está la cuestión central de la identificación. Mientras esta no se produzca de forma sistemática no tendremos posibilidades, ni nos sentiremos urgidos a intervenir.

Hay que tener en cuenta que los alumnos de alta capacidad pasan desapercibidos muy frecuentemente a sus profesores⁴ y al sistema educativo en muchas ocasiones. Otras veces no se considera que haya que hacer nada especial pues los alumnos tienen alto rendimiento y en modo alguno se piensa en que entre capacidad y rendimiento puede producirse una gran distancia.

Alumnos alta capacidad (2,28%), sobre la población escolar estimada en 2002/2003

Comunidad	E. Infantil	E. Primaria	ESO	Bachillerato	Total
Andalucía	5200	12176	9226	2941	29544
Aragón	686	1459	1073	392	3610
Asturias	457	1010	901	392	2760
Baleares	657	1291	944	256	3148
Canarias	1257	2806	2189	694	6945
Cantabria	286	617	515	196	1614
Castilla y León	1371	2749	2360	950	7431
Castilla la Mancha	1200	2749	2060	618	6628
Cataluña	5315	8024	5750	2156	21245
Valencia	2772	5836	4420	1402	14430
Extremadura	714	1683	1330	422	4150
Galicia	1429	2974	2532	965	7900
Madrid	4143	7295	5536	2156	19130
Murcia	971	1964	1459	452	4847
Navarra	343	673	472	181	1669
País Vasco	1429	2188	1717	769	6103
La Rioja	171	337	257	90	856
Ceuta	57	168	86	30	341
Melilla	86	112	86	30	314
Total	28544	56112	42913	15095	142665

Cuadro 1. Estimación del número de alumnos on una CI igual o superior a 130 en la población española

¿Cuál es sin embargo la realidad de la identificación?

Disponemos algunos datos que ofrece la memoria anual del Consejo escolar de Navarra que nos pueden ayudar a responder a esta pregunta. Los datos de la población escolar por niveles educativos se ofrecen en la parte superior del cuadro 2, con valores en torno a los 75000 alumnos. En la parte central figuran los alumnos identificados según el "eje diagnóstico" sobredotación intelectual por el CREENA (Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra).

Si tenemos en cuenta los valores totales de la población y los valores de los alumnos identificados, vemos que éstos se sitúan entre el 0.06 y el 0.11% de la población, mientras que, como vimos anteriormente, al menos se

⁴ Y esto seguirá siendo así hasta que los profesores reciban la formación específica oportuna.

deberían haber identificado un 2.28% cuando menos, que en números absolutos representan alrededor de 1700 alumnos, 1750 alumnos en el curso 2002/2003, último en el que tenemos datos. De éstos solo se identificaron oficialmente 84.

No parece necesario profundizar para darse cuenta del déficit enorme que tenemos en la identificación de alumnos de alta capacidad. Pensemos que los alumnos no identificados no pueden recibir ninguna ayuda específica, por lo que su talento es de suponer que no se está estimulando de modo correcto, y ya señalamos que todo talento que no se cultiva corre el riesgo de perderse.

Esta es precisamente una de las causas del desinterés y la desmotivación e incluso del fracaso escolar que se deriva de la desatención de estos alumnos. He insistido reiteradamente en que no es cierto que la alta capacidad sea un problema, lo que sí es un problema es no atenderla.

**Alumnado por niveles educativos en Navarra y alumnos
sobredotados identificados oficialmente**

Curso escolar					
Nivel	98/99	99/00	00/01	01/02	02/03
2º Ciclo Infantil	13958	14161	14662	15379	16139
Primaria	29188	29159	29229	29768	31158
Secundaria	22998	22072	21549	21487	21755
Bachillerato	8741	8483	8809	8113	7683
TOTAL	74885	73875	74249	74747	76735
Sobredot.(ofic.)	42	45	34	52	84
% sobre poblac.	0.06	0.06	0.05	0.07	0.11
PC	99.93	99.93	99.94	99.92	99.88
z	3.19	3.19	3.19	3.19	3.19
CI equiv.	148	148	148	148	148

Cuadro 2. Datos de la identificación oficial de alumnos de alta capacidad en Navarra

Quizá por eso no sea extraño que algunas voces comiencen a oírse respecto al problema que nos ocupa. Así: "El Consejo Escolar del Estado constata el desequilibrio existente entre los datos disponibles y de actuaciones llevadas a cabo sobre alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de déficit y carencias físicas, psíquicas o sociales, y los referentes a los alumnos de alta capacidad.

Considera que tanto desde la perspectiva personal y familiar como social y nacional, es preciso prestar la debida atención a la identificación temprana de

niñas y niños especialmente dotados en todos los ámbitos, desarrollar planes específicos de actuación y ayudar a su plena realización personal. A tales efectos, las Administraciones educativas deberían dedicar la necesaria atención a la toma de conciencia del problema, a la formación específica del profesorado y al asesoramiento, apoyo y ayuda a sus familias con hijos de alta capacidad." (Memoria del Consejo escolar del estado, 2001-2002, Sec. Educación Compensatoria)⁵.

La Identificación de acuerdo al Talent Search Concept⁶

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*, 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 EEUU 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 EEUU (Northwestern University, Duke University, Denver University y Johns Hopkins University) con un centro específico a partir del cual se desarrollan "búsquedas de talento" anuales. Existen además otros centros a lo largo de EEUU 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, como se muestra en la figura 3): en la primera de ellas, que vendría a coincidir con el *screening*, 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

⁵ Versión electrónica disponible en: <http://www.mec.es/cesces/informe-2001-2002/indice.htm>

⁶ En este apartado seguimos en parte la descripción realizada en Tourón, J. y Rejero, M (2002). Identificación y diagnóstico de alumnos de alta capacidad, *Bordón*, 54(2). Una descripción exhaustiva del modelo en todas sus dimensiones, tanto de identificación como de intervención y la investigación llevada a cabo sobre el mismo durante los últimos 30 años, puede verse en Rejero y Tourón (2003). *El desarrollo del Talento Académico. La aceleración como estrategia educativa*. La Coruña: Netbiblo, 416 pp.

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.

PROCESO DE IDENTIFICACIÓN EN EL TALENT SEARCH

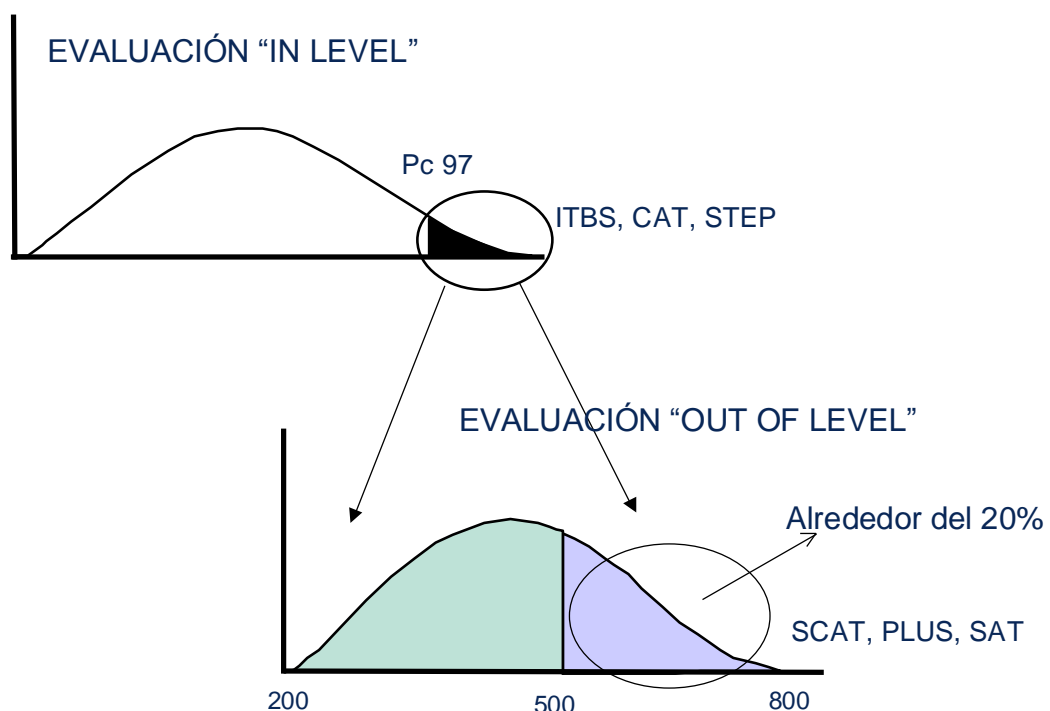


Figura 3. El modelo de identificación del Talent Search

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.e. 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) o el *American College Testing Program* (ACT), pero de un nivel más alto al que correspondería con la edad del alumno (*“out of level”*). 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 3 en su parte inferior. Es claro que los alumnos que están en los percentiles superiores en el test de nivel puede 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 (*college-bound*)(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 cualquiera de los *Talent Search reports* anuales que ofrecen las universidades que implantan este modelo (puede verse tb. 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 de Stanley y Benbow, 1981, 1982, 1983, 1986, entre otras muchas).

“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, Peralta y Repáraz. 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 equipararán como iguales a todos aquéllos 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), “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” (p.178). De esta forma, el test sí posee el “techo” adecuado para ofrecer una medida mejor que permita proporcionar al alumno la provisión educativa adecuada.

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 70, 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 VanTassel Baska (1996), “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” (pag. 244).

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. 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 no 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. 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 “on-line”, 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; e) facilitarles la búsqueda de modelos y mentores; f) 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.

El Talent Search en España: La experiencia del Centro para Jóvenes con Talento CTY-España (www.ctys.net)

El School and College Ability Test (SCAT)

El SCAT (serie III), que es el que utiliza el CTYS en España, constituye un desarrollo de la serie II que fue originalmente baremado y estandarizado en 1966 y rebaremado en 1970. El test fue desarrollado por el *Educational Testing Service* de *Princeton*, pero actualmente los derechos del mismo pertenecen al *Center for Talented Youth* de la Universidad *Johns Hopkins*.

“El SCAT III mide habilidades verbales y cuantitativas básicas de los estudiantes desde los grados 3 a 12 y es útil tanto para la comparación de estudiantes individuales como de clases, comparar la competencia en la parte verbal o cuantitativa, estimar el crecimiento de las habilidades a lo largo del tiempo y predecir el éxito en áreas académicas afines. El SCAT mide más el aprendizaje acumulado que el rendimiento en destrezas objeto de enseñanza en un curso dado” (ETS, 1972).

El test tiene dos formas (X e Y) y tres niveles de dificultad: elemental (3º a 5º de primaria), intermedio (6º de primaria, 1º y 2º de la ESO) y avanzado (3º y 4º de la ESO, 1º y 2º de bachillerato). Cada test tiene dos partes, una verbal y otra cuantitativa (matemática la hemos denominado en nuestra adaptación),

cada una de las cuales consta de 50 ítems. Los ítems de la parte verbal, formados por una base y cuatro opciones, son del tipo analogía y tratan de medir la comprensión de las palabras y las relaciones que entre ellas se establecen. Los estudios experimentales realizados por el ETS en el programa de desarrollo del SCAT les llevaron a explorar la eficacia de nueve tipos de ítems diferentes, estando los de analogía entre los cuatro mejores predictores del éxito académico posterior.

Los ítems de la parte matemática requieren que el alumno compare la magnitud de dos cantidades matemáticas y decida, a partir de dicha comparación, si alguna es mayor que la otra, si son iguales o si no hay información suficiente para poder responder (esta última opción no se utiliza en el nivel elemental, pues se ha comprobado que induce a muchos errores a los alumnos más jóvenes). Estudios similares a los mencionados más arriba han mostrado que este tipo de ítems comparativos son predictores válidos del éxito escolar, a la vez que requieren un tiempo mínimo de lectura y las comparaciones pueden ser realizadas por simple estimación o por juicios basados en conceptos, poniendo énfasis en los recursos personales e *insight* de los examinandos (Cfr. ETS, 1972).

En las figuras 4 y 5 incluimos ejemplos de la hoja de entrenamiento para los alumnos que hemos preparado para la aplicación del test en este estudio. Naturalmente son ejemplos que no se encuentran en ninguna de las versiones del test, se trata simplemente de familiarizar a los alumnos con el tipo de ítems que tendrán que responder.

<p>Ejemplo 1:</p> <p>1 papel : lápiz :: A tinta : pluma B lienzo : pincel C letra : libro D borrador : pizarra</p>	<p><u>HOJA DE RESPUESTAS</u></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>A</th> <th>B</th> <th>C</th> <th>D</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>2</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>3</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table>		A	B	C	D	1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	A	B	C	D																	
1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																	
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																	
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																	
<p>Ejemplo 3:</p> <p>2 cerdos : piara :: A vacas : manada B peces : bandada C conejos : corral D ovejas : rebaño</p>	<p><u>HOJA DE RESPUESTAS</u></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>A</th> <th>B</th> <th>C</th> <th>D</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>2</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>3</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table>		A	B	C	D	1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	A	B	C	D																	
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																	
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																	
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>																	

Figura 4. Ejemplos ficticios de ítems de la sección verbal del SCAT

<p>1. $(2 \times 5) + (5 \times 5)$ 35</p>		<u>HOJA DE RESPUESTAS</u>				
		A	B	C	D	
		1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

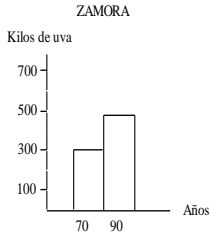
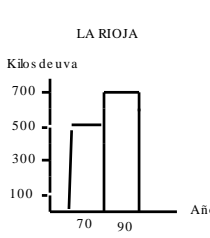
<p style="text-align: center;">ZAMORA</p> 	<p style="text-align: center;">LA RIOJA</p>  <p style="text-align: center;">Diferencia de la cantidad de uva recogida en La Rioja entre el año 70 y el año 90</p>	<u>HOJA DE RESPUESTAS</u>				
		A	B	C	D	
<p>2. Diferencia de la cantidad de uva recogida en Zamora entre el año 70 y el año 90</p>		1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura 5. Ejemplos ficticios de ítems de la sección matemática del SCAT

El tiempo de aplicación es de 20 minutos para cada una de las partes. Los alumnos reciben las instrucciones y realizan una serie de ejemplos prácticos, similares a los presentados en las figuras 3 y 4, antes de la aplicación, lo que no supone más de 5 ó 10 minutos adicionales al tiempo señalado.

Entre las diferentes características que pueden ser destacadas de este test (o mejor batería de pruebas) podemos señalar, siguiendo el propio manual técnico, las siguientes:

- a) el tiempo de aplicación y las instrucciones son los mismos para todos los niveles de dificultad, lo que permite aplicar diferentes niveles o formas en la misma clase en el mismo momento;
- b) las puntuaciones pueden ser transformadas a una escala estandarizada y ser comparadas entre grupos y niveles;
- c) son tests más de potencia que de velocidad;
- d) es posible seguir la evolución de un alumno o grupo a lo largo del tiempo. Es también una ventaja el que cubra un abanico de edades tan amplio pues en el caso de los sujetos de alta capacidad, hará posible su utilización tanto en una modalidad “*in level*” como “*out of level*”, permitiendo evitar cualquier efecto de techo.

El proceso de validación y estandarización de una prueba es complejo, sobre todo cuando se trata de adaptarla desde otro idioma y contexto cultural. Por esta razón, antes de poder llevar a cabo la baremación fue necesario

realizar dos estudios piloto (pueden verse para un detalle mayor: Tourón y cols., 1999 y Tourón, 2000).

Algunos resultados

Para terminar este trabajo queremos presentar algunos resultados de la aplicación del SCAT en la identificación de alumnos con alta capacidad verbal o matemática que, como dijimos en otro momento, constituyen el eje vertebral de todo el aprendizaje escolar y, por tanto, son adecuadas cuando lo que se trata es de estimular el desarrollo del talento académico de los escolares.

Aunque un estudio pormenorizado de los resultados obtenidos hasta ahora está en preparación aquí queremos avanzar que los estudios llevados a cabo hasta el momento permiten afirmar que el proceso de dos etapas (in y out of level) funcionan tal como predice la teoría y la práctica del modelo en otros países.

Para ilustrarlo veamos la figura 5, que se refiere a la parte verbal del test. En la parte superior de la misma se señalan los alumnos que han obtenido puntuaciones que los situaban en los percentiles 95 a 99 en el nivel correspondiente a su edad. Recordemos que, en el mejor de los casos, este es el único tipo de evaluación que se lleva a cabo con los escolares.

Es preciso insistir, no obstante, en el hecho de que un alumno que puntúa por encima del percentil 95 en cualquier tipo de test podría estar acusando un cierto efecto de techo del test para él, por lo que la medición fuera de nivel es imprescindible. Planteado en otros términos, ¿los alumnos que obtienen puntuaciones en el rango señalado, 95-99, son realmente alumnos similares entre sí? Si la respuesta es afirmativa, la medición fuera de nivel no sería necesaria, pero si la respuesta es negativa, la medición fuera de nivel se convierte en imprescindible. Recordemos que se trata no solo de *detectar* el talento sino de determinar el *nivel* de talento, ya que talentos de diferente nivel requieren medidas educativas diversas, tanto más excepcionales cuanto más alto sea el nivel de talento.

Pues bien, la respuesta a esta pregunta se encuentra en la parte inferior de la figura 5. Es fácil observar la enorme dispersión que se produce entre los alumnos de los diversos cursos (entre 3º y 6º de primaria en el ejemplo) cuando se les examina con un test diseñado para alumnos mayores que ellos⁷, entre dos y tres años mayores. En efecto, podemos ver que mientras un alumno al ser comparado con otros al menos dos años mayores "solo" supera al 45 por ciento de ellos, hay otros alumnos que llegan a superar incluso al 96 por ciento de alumnos que les superar en dos o tres años de edad.

⁷ Los alumnos de 3º se comparan con los de 5º, los de 4º con los de 6º, los de 5º con los de 2º de la ESO y los de 6º con los de 3º de la ESO

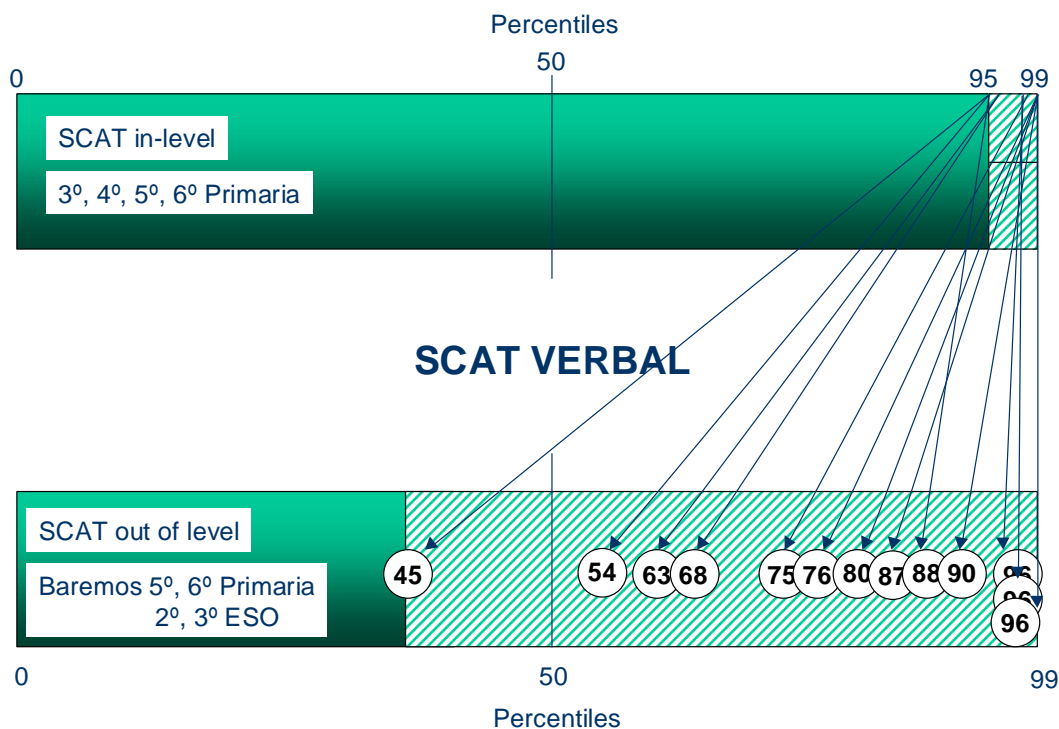


Figura 5. Algunos resultados de la aplicación del SCAT en España

No parece necesario insistir más en ello. La respuesta a la pregunta anterior es clara: los alumnos que obtienen puntuaciones altas en un mismo test puede diferir extraordinariamente en su nivel de competencia, aunque en el mencionado test hayan obtenido puntuaciones relativamente similares. Por ello la medida fuera de nivel es imprescindible si queremos que la respuesta educativa se adecue a las necesidades de los alumnos.

A modo de conclusión

Quiero terminar estas páginas con unas cuantas conclusiones que puedan servir a los responsables de tomar las decisiones educativas que mejoren la atención a los alumnos más capaces. El futuro de nuestro sistema educativo y de nuestra sociedad depende de ello.

- a) *Es preciso establecer procesos de identificación sistemáticos y periódicos*

Todos los autores reconocen que la identificación sistemática y periódica de la capacidad potencial de los alumnos es esencial para poder atenderlos. Se convierte en una exigencia de la justicia en cualquier sistema que tiene como centro de atención y razón de ser a la persona. Todos los años de modo sistemático y periódico debería dársele la oportunidad a los alumnos de mostrar su capacidad y a los profesores de ayudarles a reconocer el compromiso que en ello tienen.

b) *Los procesos de identificación deben vincularse con programas específicos*

Es cierto que la identificación si no va acompañada de acciones educativas específicas sirve de poco, puede incluso ser contraproducente. Esto lleva muchas veces a no querer enfrentar el problema. Establecer programas específicos supone, las más de las veces reorganizar el tiempo y el espacio de los recursos que ya tenemos. Lo que realmente hay que decidir es si tenemos o no voluntad de hacerlo.

c) *El sistema educativo debe ser proactivo, no reactivo*

Estamos acostumbrados, en el mejor de los casos, a *reaccionar* cuando se presenta un problema con un alumno, ya sea de motivación, de rendimiento o de cualquier otra naturaleza. Muchas veces es demasiado tarde. El objetivo es actuar *proactivamente*, es decir, buscando el talento para poder desarrollarlo, la actitud del sistema educativo tiene que ser, como en algunos campos de la salud, más preventivo que curativo.

d) *Más de 150.000 escolares están esperando a ser identificados y a recibir una oportunidad para desarrollar su talento*

Esta estimación, más bien conservadora, supone que el sistema educativo está produciendo un despilfarro de magnitudes colosales, en la medida que no se está teniendo en cuenta que el talento no se desarrolla sin una intervención sistemática y bien planificada. Los alumnos de alta capacidad son el activo más importante de una sociedad, por lo que atender de manera cabal y oportuna al desarrollo de intelectuales bien formados es garantía de una sociedad futura mejor. No hemos de olvidar que el futuro se está fraguando en los centros educativos hoy.

Referencias bibliográficas

Barnett, L. B. y Corazza, L. (1993). Identification of Mathematical Talent and Programmatic Efforts to Facilitate Development of Talent. *European Journal for High Ability*, 4(48-61), .

Barnett, L. B. y Gilheany, S. (1996). The CTY Talent Search: International Applicability and practice in Ireland. *High Ability Studies*, 7(2), 179-191.

Benbow, C. P. (1991). Meeting the Needs of Gifted Students Through Use of Acceleration. En Wang, M. C.; Maynard, C. R. y Walberg, H. J. (Eds.). *Handbook of Special Education: Research and Practice*. Oxford: Pergamon Press.

Benbow, C. P. (1993). Meeting the Needs of Gifted Students Through Use of Acceleration. En Wang, M. C.; Maynard, C. R. y Walberg, H. J. (Eds.). *Handbook of Special Education: Research and Practice*. Oxford: Pergamon Press.

- Educational Testing Service (1972). *The School and College Ability Test*. Princeton
- Gagné, F. (1999). My Convictions about the Nature of Abilities, Gifts, and Talents. *Journal for the Education of the Gifted*, 22(2), 109-136.
- Goldstein, D., Stocking, V. B. y Godfrey, J. J. (1999). What We've Learned from Talent Search Research. En Colangelo, N. y Assouline, S. G. *Talent Development III. Proceedings from the 1995 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development*. Scottsdale, Arizona: Gifted Psychology Press.
- Maker, C. J. y Nielson, A. B. (1995). *Teaching Models in Education of the Gifted*. Texas: PRO-ED.
- Olszewski-Kubilius, P. (1998). Talent Search: Purposes, Rationale, and Role in Gifted Education. *Journal of Secondary Gifted Education*, 9(3), 106-113.
- Reyero, M. Y Tourón, J. (2003). El desarrollo del Talento. La aceleración como estrategia educativa. La Coruña: Netbiblo. 416 pp.
- Stanley, J. C. y Benbow, C. P. (1981). Using the SAT to Find Intellectually Talented Seventh Graders. *College Board Review*, 122, 3-7.
- Stanley, J. C. y Benbow, C. P. (1982). Educating Mathematically Precocious Youths: Twelve Policy Recommendations. *Educational Researcher*, 11, 4-9.
- Stanley, J. C. y Benbow, C. P. (1983). SMPY's First Decade: Ten Years of Posing Problems and Solving Them. *Journal of Special Education*, 17(1), 11-25.
- Stanley, J. C. y Benbow, C. P. (1986). Youths Who Reason Exceptionally Well Mathematically. En Sternberg, R. J. y Davidson, J. E. (Eds.). *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2001). Giftedness as Developing Expertise: a theory of the interface between high abilities and achieved excellence. *High Ability Studies*, 12(2), 159-179.
- Sternberg, R. J. (2003a). WICS as a model of giftedness. *High Ability Studies*, 14(2), 109-137.
- Sternberg, R. J. (2003b). What is an expert student? *Educational Researcher*, 32(8), 5-9.
- Tourón, J. (1999). La investigación sobre superdotados en Navarra: resultados y perspectivas de futuro. Ponencia invitada al III Congreso Internacional de Psicología y Educación. Orientación e Intervención Psicopedagógica, Santiago de Compostela.

- Tourón, J. (2000). Expanding the Talent Search Concept in Spain: the Validation of the SCAT (School and College Ability Test). A Comparative Analysis of two Pilot Studies. Ponencia invitada en la 7th ECHA Conference: Talent for the New Millennium, Debrecen, Hungary.
- Tourón, J. y Reyero, M. (2000). Mitos y realidades en torno a la superdotación. En Almeida, L.; Oliveira, E. P. y Melo, A. S. (Eds.). *Alunos sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio*. Braga, Portugal: ANEIS.
- Tourón, J. y Reyero, M. (2002). La identificación de alumnos de alta capacidad. *Bordón*. 54(2).
- Tourón, J., Peralta, F. y Repáraz, C. (1998). *La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas*. Pamplona: Eunsa.
- Treffinger, D. J. y Feldhusen, J. F. (1996). Talent Recognition and Development: Successor to gifted Education. *Journal for the Education of the Gifted*, 19(2), 181-193.
- VanTassel-Baska, J. (1994). *Comprehensive Curriculum for Gifted Learners*. U.S.A: Allyn and Bacon.
- VanTassel-Baska, J. (1992). *Planning Effective Curriculum for the Gifted Learners*. U.S.A.: Love Publishing Company.
- VanTassel-Baska, J. (1996). Contributions of the Talent Search Concept in Gifted Education. En Benbow, C. P. y Lubinski, D. (Eds.). *Intellectual Talent. Psychometric and Social Issues*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- VanTassel-Baska, J. y Catherine A. L. (2003) Content Based Curriculum for High-Ability Learners. Washington: Prufrock,