

Criterios Contemporáneos para la Identificación de Altas Capacidades Intelectuales (ACI)

Índice

| | |
|--|----------|
| Abstract..... | 2 |
| Introducción..... | 3 |
| De la dotación al virtuosismo: la expansión conceptual..... | 3 |
| Modelos que utilizan o interpretan un CI elevado ($\approx \geq 120$)..... | 4 |
| Modelos que no incluyen CI..... | 5 |
| Discusión..... | 6 |
| Efectos Negativos Inesperados..... | 6 |
| Conclusión..... | 7 |
| References..... | 9 |

Abstract

La confusión sobre las Altas Capacidades Intelectuales (ACI) nace porque el término «superdotación» designa simultáneamente dos realidades: un potencial cognitivo general medible mediante Cociente Intelectual (CI) y talentos específicos en áreas como artes, deportes o liderazgo.

Distinguir claramente ambas acepciones es crucial para que cada persona —niño, adolescente o adulto— pueda identificar correctamente qué tipo de apoyo necesita, evitando la confusión de participar en programas inapropiados.

Este texto aborda dicha ambigüedad reservando el término ACI para aquellos perfiles con talentos excepcionales y un CI elevado, mientras que utiliza talento o virtuosismo para describir logros sobresalientes sin el requisito del CI.

La principal tensión en la identificación de la Alta Capacidad Intelectual es lingüística, causando un subdiagnóstico considerable. Es fundamental distinguir la Alta Capacidad Intelectual ($CI \geq 120$). Esta debe diferenciarse del Talento o Virtuosismo (habilidades específicas) para ofrecer programas educativos adecuados. La falta de claridad genera consecuencias inesperadas: personas con ansiedad o desajuste social pueden autoatribuirse erróneamente la Alta Capacidad Intelectual, cuando compartir ciertas dificultades con personas con ACI no significa tener Alta Capacidad Intelectual. Es clave reconocer esta distinción para que cada persona reciba el apoyo específico a sus necesidades.

Introducción

La confusión sobre las Altas Capacidades Intelectuales (ACI) nace porque el término «superdotación» designa simultáneamente dos realidades diferentes: un potencial cognitivo general medible mediante Cociente Intelectual (CI) y talentos específicos en áreas como artes, deportes o liderazgo.

Distinguir claramente ambas acepciones es crucial para que cada persona —niño, adolescente o adulto— pueda identificar correctamente qué tipo de apoyo necesita, evitando la confusión de participar en programas inapropiados.

Este texto aborda dicha ambigüedad reservando el término **ACI** para aquellos perfiles con talentos excepcionales y un CI elevado, mientras que utiliza **talento** o **virtuosismo** para describir logros sobresalientes sin el requisito del CI.

De la dotación al virtuosismo: la expansión conceptual

«No es el concepto lo que está mal; es la etiqueta que todos quieren usar.»

Durante décadas, el término *superdotado* significó potencial intelectual excepcional (CI muy por encima del promedio) que podía o no traducirse en éxito, reconociendo que este éxito —o la falta del mismo— no indica necesariamente un CI alto o bajo. Con la teoría de las inteligencias múltiples de **Gardner** (1983), la etiqueta *gifted* se **redefinió** para incluir cualquier desempeño extraordinario —por ejemplo, un pianista prodigio con un CI promedio— situándolo en la misma categoría que un matemático con CI 140. Como ejemplos ilustrativos, Chopin y Einstein quedaron agrupados bajo este mismo paraguas, aunque muchos expertos reconocen que las necesidades de ambos serían claramente distintas, tanto en la formación como en etapas posteriores.

Esta redefinición generó tres efectos principales:

1. **Categorización imprecisa:** mezcla evaluaciones psicométricas con portafolios artísticos, logros sociales destacados e innovaciones extraordinarias, careciendo de un marco común.
2. **Políticas educativas diluidas:** los recursos destinados al potencial intelectual excepcional se pierden entre programas de "talentos especiales". Por ejemplo, un estudiante con CI de 160 interesado en bioquímica requiere apoyos diferentes a un músico talentoso que toca complejas piezas de oído.
3. **Debate polarizado:** el rigor psicométrico se etiqueta como elitista o antidemocrático, mientras que un enfoque inclusivo más amplio es visto como anti-científico.

Propuesta: Mantener el término **ACI** para modelos que consideran un CI ≥ 120 y utilizar **talento/virtuosismo** para logros excepcionales que no requieren CI como criterio. A continuación, se presentan los criterios específicos.

Modelos que utilizan o interpretan un CI elevado ($\approx \geq 120$)

| Autor | Umbral CI | Otros requisitos | Notas clave | Fuentes |
|---|--|--|---|----------------------|
| François Gagné | ≥ 120 (P90+) | Rendimiento sobresaliente o creatividad + motivación | Distingue dotación (potencial) de talento (logro). | Gagné 2004 |
| Joseph Renzulli (interpretado) | Interpretado como ≥ 120 (P90+) | Creatividad + compromiso | Modelo de los 3 anillos; CI implícito «above-average ability» | Renzulli 1978 |
| Rena Subotnik (fase escolar) | ≈ 120 (P90+) | Curva evolutiva de talento | CI como puerta de entrada; el logro pesa más en adultez. | Subotnik et al. 2011 |
| Robert Sternberg (interpretado) | Interpretado como ≥ 120 (capacidad analítica alta) | Inteligencia creativa y práctica | CI opera como component e analítico en la tríada. | Sternberg 1985 |

Criterio operativo común: CI ≥ 120 y al menos una característica excepcional observable (creatividad, compromiso o logro). Esto excluye tanto a quienes tienen CI < 120 como a aquellos con CI ≥ 120 pero sin manifestaciones observables.

Modelos que no incluyen CI

| Autor | Enfoque | Rol del CI | Ejemplo típico | Contexto de aplicación | Fuentes |
|------------------------|-------------------------|-------------|--------------------------------|--|-------------------------|
| Howard Gardner | Inteligencias múltiples | Irrelevante | Savant musical con CI 80 | Programas inclusivos de talentos diversos | Gardner 1983 |
| Franz Mönks | Contexto + Renzulli | Opcional | Niño motivado sin CI extremo | Identificación en sistemas europeos | Mönks & van Boxtel 1985 |
| Steven Pfeiffer | Tipología pragmática | Secundario | Artista precoz con CI promedio | Programas escolares pragmáticos en EE. UU. | Pfeiffer 2008 |

Estos modelos emplean el término “gifted” para referirse a cualquier desempeño extraordinario.

Discusión

La tensión entre inclusividad y rigor psicométrico es, principalmente, lingüística. En España, por ejemplo, **solo 46 000 de aproximadamente 208 000** alumnos potencialmente con ACI están identificados (MEFP, 2020, sección 3.2); esta ambigüedad contribuye al subdiagnóstico. Separar claramente **ACI** ($CI \geq 120$) de **talento** permite desarrollar programas específicos: aceleración curricular para los primeros; conservatorios, academias o mentorías para los segundos.

Estrategias de implementación:

1. **Guías claras para educadores** que diferencien pruebas de CI de portafolios de logros.
2. **Capacitación** en evaluación multidimensional y comunicación efectiva con las familias.
3. **Políticas públicas** que asignen recursos específicos según el tipo de necesidad.

Efectos Negativos Inesperados

Dificultades como ansiedad o inadaptación social afectan tanto a adultos con ACI no identificados en la infancia como a otros individuos sin ACI, aunque por causas diferentes. Esta coincidencia lleva a personas sin ACI, identificadas con descripciones de adultos ACI no diagnosticados, a autodiagnosticarse erróneamente como ACI. Es crucial aclarar que compartir dificultades no implica necesariamente tener ACI; reconocer esta diferencia permite que las personas reciban la ayuda específica adecuada.

Conclusión

La evolución del concepto de "superdotación", desde un enfoque centrado en el potencial intelectual general hasta incluir múltiples formas de talento, ha generado confusión en la identificación y apoyo a individuos con altas capacidades, como se expone en el texto. Por ello, es imperativo adoptar una definición clara que distinga entre las Altas Capacidades Intelectuales (ACI), definidas como un Cociente Intelectual (CI) igual o superior a 120 combinado con un rasgo excepcional como creatividad, compromiso o logro, y el talento o virtuosismo, que implica desempeños extraordinarios en áreas específicas sin requerir un CI elevado.

Esta distinción es fundamental porque permite identificar con precisión a quienes poseen ACI, evitando clasificaciones erróneas de personas con talentos específicos pero sin un CI alto. Además, reconoce que los individuos con ACI no siempre muestran alto rendimiento académico debido a factores como falta de motivación o estimulación inadecuada, lo que exige una evaluación multidimensional que incluya indicadores cualitativos como creatividad o estilos de aprendizaje.

Desde la perspectiva de políticas públicas, clarificar estos términos optimiza la asignación de recursos. Por ejemplo, los estudiantes con ACI podrían beneficiarse de programas de aceleración curricular, mientras que aquellos con talentos específicos requieren conservatorios, academias o mentorías especializadas. En España, según el [Ministerio de Educación y Formación Profesional \(MEFP, 2020\)](#), solo 46.000 de aproximadamente 208.000 alumnos potenciales con ACI están identificados, evidenciando cómo la ambigüedad contribuye al subdiagnóstico y priva a muchos de un apoyo adecuado.

La claridad en la definición también previene diagnósticos erróneos. Como se menciona, personas con dificultades como ansiedad o inadaptación social podrían autodiagnosticarse incorrectamente como ACI, buscando soluciones inapropiadas. Esta confusión afecta tanto a quienes no tienen ACI como a quienes sí lo tienen pero no reciben el apoyo necesario, destacando la importancia de una identificación precisa para garantizar una ayuda específica.

Aunque modelos como el de Gardner no incluyen el CI, enfoques como los de Gagné, Renzulli y Subotnik subrayan su relevancia junto con otros factores, reforzando la necesidad de una definición basada en evidencias. Es crucial que los criterios de identificación se actualicen con los avances en investigación psicológica y educativa, asegurando programas efectivos y alineados con las necesidades actuales.

| Modelo | Umbral CI | Otros Requisitos | Notas Clave |
|---------------|--------------------|--------------------------------------|--|
| Gagné | ≥ 120 | Rendimiento, creatividad, motivación | Diferencia dotación (potencial) de talento (logro) |
| Renzulli | $\approx \geq 120$ | Creatividad, compromiso | Modelo de los 3 anillos |
| Subotnik | ≈ 120 | Curva evolutiva de talento | CI como entrada, logro pesa en adultez |
| Gardner | Irrelevante | Talentos diversos | Enfoque en inteligencias múltiples |

En última instancia, una categorización precisa fomenta un enfoque inclusivo y efectivo en la educación, permitiendo que todos los individuos alcancen su máximo potencial, independientemente de sus fortalezas.

References

1. Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
2. Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119–147. DOI: [10.1080/1359813042000314682](https://doi.org/10.1080/1359813042000314682).
3. Mönks, F. J., & van Boxtel, H. W. (1985). Gifted adolescents: A developmental perspective. In J. Freeman (Ed.), *The Psychology of Gifted Children* (pp. 1-20). Chichester: Wiley.
4. Pfeiffer, S. I. (Ed.). (2008). *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices*. Springer Science & Business Media.
5. Renzulli, J. S. (1978). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184, 261.
6. Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. New York: Cambridge University Press.
7. Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54.
8. Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP). (2020). *Estadística de las Enseñanzas No Universitarias. Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo. Curso 2018-2019*. Sección 3.2.