

Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva¹

A Multi Criteria System for the Identification of High Achieving and Creative/Productive Giftedness

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-368-290

Joseph S. Renzulli

Universidad de Connecticut

Amy H. Gaesser

Universidad de Purdue

*Es preferible tener respuestas imprecisas
a preguntas acertadas que respuestas precisas
a preguntas equivocadas.*

Donald Campbell
Estadístico norteamericano

Resumen

Los hallazgos científicos de las últimas décadas respaldan la idea de un sistema más amplio de identificación del alumnado con alta capacidad intelectual. La mayor parte de los investigadores y profesionales están de acuerdo en que una única puntuación en un test de inteligencia o de rendimiento ya no es suficiente. La primera y más importante decisión que debería de tomarse en relación a la puesta en marcha de un modelo de identificación debería de ser qué concepción o definición de la alta capacidad intelectual va a ser adoptada en un centro escolar en particular y qué atención está previsto ofertar. En el siguiente artículo se aborda el crucial asunto de la cohesión que debería de existir entre dicho modelo de identificación y el correspondiente programa de atención dirigido al alumnado con alta capacidad intelectual. Esta definición debería ser

⁽¹⁾ Este artículo ha sido traducido del inglés por César Arellano. Centro Renzulli, Madrid.

coherente con el tipo de servicios para los cuales los alumnos están siendo identificados. Se plantea asimismo preguntas esenciales que deberían guiar dicho proceso y se abordan seis consideraciones clave en aras de la consecución de dicha coherencia, como son: (1) no existe el sistema de identificación perfecto, (2) el equilibrio entre lo objetivo y lo subjetivo, (3) son las personas y no los instrumentos los que toman las decisiones, (4) evitar el sólo-en-apariencia sistema multicriterial, (5) cómo denominaremos a los alumnos identificados y (6) la relación existente entre el proceso de identificación y la intervención posterior. Adicionalmente se revisa el Sistema de Identificación de Renzulli para la Programación de Servicios para el Alumnado con Alta Capacidad Intelectual (RIS/GPS por sus siglas en inglés): un sistema comprehensivo, eficaz y basado en la evidencia científica que logra la congruencia anteriormente descrita. Finalmente se aborda la relación entre el modelo de los tres anillos y el sistema de identificación RIS/GPS.

Palabras clave: identificación de la alta capacidad intelectual, alta capacidad creativo-productiva, modelo de los tres anillos.

Abstract

Research over the past several decades supports an expanded system for gifted student identification. Most researchers and practitioners agree that isolated IQ or achievement score is no longer enough. The first and most important decision that should be made regarding practical procedures for identification is the conception or definition of giftedness adopted by a particular school system and the type of services being provided. In this article, we discuss the critical issue of having a cohesive relationship between the identification process and education programming for high ability students. The conception or definition issue should be consistent with the types of services for which students are being identified. We outline essential questions to guide this process and discuss six important considerations to achieve this symbiosis, including (1) there is no such thing as a perfect identification system, (2) the objective vs. subjective trade-off, (3) people – not instruments – make decisions, (4) avoiding the multiple criteria smokescreen, (5) what will we call selected students, and (6) the relationship between identification and programming. Additionally, we review the Renzulli Identification System for Gifted Programming Services (RIS/GPS) – a comprehensive, evidence-based, and effective program that achieves this congruency. The relationship between the Three-Ring Conception of Giftedness and the RIS/GPS is discussed.

Keywords: gifted identification, creative/productive giftedness, three-ring conception of giftedness.

Principales consideraciones a tener en cuenta a la hora de desarrollar un sistema de identificación del alumnado con alta capacidad intelectual

A medida que la investigación científica avanza, nuestra comprensión de cómo se desarrolla el potencial humano a lo largo de la vida y de los sistemas concebidos para desarrollarlo, como por ejemplo el propio sistema educativo, también deberían cambiar y ser un reflejo de las teorías más actuales. Dentro del ámbito de la alta capacidad intelectual, durante las últimas décadas, la investigación científica ha respaldado una conceptualización más amplia de la concepción de la alta dotación (Gardner, 1983, Renzulli, 1978; Sternberg, 1985). Una revisión a fondo de esta cuestión no es objeto de este artículo (ver Dai, 2010; Sternberg y Davidson, 2005), pero por simplificar un debate ciertamente complejo y de vigente actualidad, muy pocos son los investigadores o teóricos que a día de hoy sigan aceptando una medida aislada del CI o de una prueba de rendimiento como una medida válida de la capacidad de un niño para llevar a cabo logros notables a lo largo de su vida. Esto no quiere decir que el CI o el nivel de rendimiento académico de un alumno no deba ser tenido en cuenta como *uno de los criterios*, quiere decir simplemente que no debería de ser el *único* criterio a la hora de identificar a un alumno para cualquier programa de enriquecimiento o de atención a la alta capacidad intelectual. En este artículo, se aborda el crucial asunto de la coherencia que debería de existir entre el modelo de identificación y la posterior intervención. Adicionalmente se revisa el Sistema de Identificación de Renzulli para la Programación de Servicios para el Alumnado con Alta Capacidad Intelectual (RIS/GPS por sus siglas en inglés): un sistema comprensivo, basado en la evidencia científica y eficaz que logra la congruencia anteriormente descrita. Finalmente se aborda la relación entre el modelo de los tres anillos y el sistema de identificación RIS/GPS. Cuando se implementa un sistema de identificación verdaderamente multicriterial, como el RIS/GPS, nuevos servicios pueden ser provistos en aras del desarrollo de la excelencia del mayor número de alumnos posible y de una forma justa, equitativa, y fundamentada a nivel teórico.

Aquellos organismos que se inician en el proceso de desarrollar programas de atención al alumnado con alta capacidad intelectual, pero también aquellos que ya cuentan con uno, se beneficiarán de una

profunda reflexión sobre la adecuación de sus sistemas de identificación. Las siguientes preguntas pueden constituir un buen punto de partida para reflexionar sobre los aspectos tanto prácticos y normativos como psicométricos:

1. ¿El sistema de identificación será aplicable a diferentes poblaciones escolares y a grupos de alumnos tradicionalmente infrarrepresentados en este tipo de programas?
2. ¿Cómo serán denominados o “etiquetados” los estudiantes seleccionados?
3. ¿El sistema será económico en términos de tiempo de dedicación por parte de los profesionales, costes de las evaluaciones, tanto grupales como individuales, y otros recursos necesarios a la hora de identificar a los alumnos?
4. ¿Cuántas evaluaciones psicopedagógicas individuales a cargo del orientador del colegio hará falta realizar?
5. ¿Será el sistema lo suficientemente flexible como para incluir potenciales de ámbitos diversos tales como la música, el arte, la interpretación, la tecnología o cualquier otro potencial no verbal o matemático?
6. ¿Será el sistema lo suficientemente flexible como para realizar cambios cuando el rendimiento de algún alumno justifique la revisión de los criterios de admisión o de no admisión?
7. ¿Encajará el sistema dentro de la normativa educativa vigente (especialmente en aquellos casos donde se contemple recibir fondos públicos)?
8. ¿Cómo ayudará nuestro sistema a evitar posibles insatisfacciones o quejas por parte de los padres?

Adicionalmente, a la hora de desarrollar cualquier plan de identificación del alto potencial intelectual, deberían de ser consideradas seis cuestiones importantes.

Consideración I: ¡No existe el sistema de identificación perfecto!

No existe una única manera perfecta de identificar al alumnado con alto potencial. Así como tampoco existe una única manera perfecta de

desarrollar dicho potencial. Cualquier sistema de identificación no es más que una búsqueda de equilibrio entre los instrumentos o criterios establecidos, la manera en que tomamos las decisiones basadas en la información de que disponemos, y el mayor o menor peso que le otorguemos a cada una de las variables a la hora de tomar dichas decisiones. La primera y más importante decisión que se debería tomar a la hora de desarrollar el sistema de identificación debería ser la concepción o definición que el centro escolar adoptará. Algunas veces puede ser el propio Ministerio o Consejería los que establezcan qué criterios deberán seguirse o la proporción exacta de alumnos que deberán ser identificados. Sin embargo, existen programas que, complementando a los anteriores, podrían dirigirse a un mayor número de alumnos también de alto potencial. En estos casos, estos alumnos podrían ser denominados de una forma distinta al tradicional “alumnado con altas capacidades” (p. ej., de alto potencial, aprendices aventajados, talentosos). Sin dejar nunca de lado las circunstancias particulares del contexto, la concepción o definición de alta capacidad debería ser coherente con el tipo de servicios para los cuales se está identificando al alumnado (ver Consideración 6). Existe un gran número de recursos al alcance de las personas encargadas de tomar esas decisiones que sin duda les facilitará lograr un acuerdo. Una selección bibliográfica de los mejores recursos ha sido incluida en el Apéndice A. Es aconsejable que aquellas personas encargadas de tomar este tipo de decisiones analicen estos recursos y discutan entre ellos antes de decantarse por un modelo de identificación en particular.

Consideración 2: El equilibrio entre lo objetivo y lo subjetivo

El tipo de información o criterio más frecuentemente empleado para la identificación de estos alumnos son las pruebas de aptitudes intelectuales o de rendimiento académico. Este tipo de pruebas son consideradas objetivas porque se centran en el nivel de rendimiento del alumno, más que en el juicio subjetivo de las personas. Sin embargo algunos cuestionan la objetividad de este tipo de pruebas al ser, el acto de emplear dichos instrumentos, una decisión subjetiva en sí misma. También hay personas que tienen dudas sobre en qué medida una evaluación “puntual” del potencial general de un joven puede realmente considerarse una

evaluación precisa del potencial de dicha persona para rendir a un alto nivel llegado el momento. Casi la totalidad del resto de fuentes de información (p. ej., cuestionarios respondidos ya sea por los profesores, los padres, los iguales o los propios alumnos; portfolios o muestras de producciones personales; o las mismas notas de los alumnos) son considerados fuentes o criterios subjetivos al tratarse de la opinión de personas cuyos juicios de valor podrían verse afectados por prejuicios, preconcepciones idiosincráticas sobre la alta capacidad intelectual o directamente por criterios inconsistentes a la hora de evaluar a sus alumnos. Este tipo de fuentes de información permiten sin embargo valorar otras manifestaciones del potencial del alumno tales como su motivación, capacidad creativa, de liderazgo o funciones ejecutivas (planificación, ejecución y finalización de las tareas), pero también su interés por ciertas cuestiones que quizás quedan fuera en un tipo de prueba aptitudinal más objetiva. Sin embargo, si de verdad consideráramos importantes este otro tipo de habilidades no intelectivas, entonces deberíamos plantearnos hasta qué punto sería posible equilibrar la balanza entre los criterios o fuentes objetivas de información y las subjetivas.

Consideración 3: Son las personas y no los instrumentos los que toman las decisiones

Independientemente del número de instrumentos empleados en cualquier sistema de identificación multicriterial, los instrumentos no dejan de ser meras fuentes de información. ¡Los instrumentos no toman decisiones! Los equipos de profesionales (p. ej., profesores, coordinadores, orientadores, inspectores) podrían necesitar un mayor o menor nivel de formación para convertirse en evaluadores eficaces. Sería aconsejable desarrollar protocolos, de manera anticipada, destinados a resolver futuras posibles discrepancias entre los evaluadores. De esta forma se reduciría la probabilidad de tener que solucionar *ad hoc* los problemas que pudieran surgir. El peso de cada uno de los criterios o fuentes de información debería ser establecido también previamente a la implementación del sistema de identificación. Por ejemplo, si se decide usar tres pruebas distintas que midan la capacidad cognitiva de un

alumno (p. ej., un test aptitudinal, un test de rendimiento y las notas del curso²) y una única medida del potencial creativo (p. ej., mediante una prueba de creatividad o un cuestionario respondido por el profesor) entonces se le estará dando tres veces más peso a la medida de la capacidad cognitiva que al potencial creativo. La importancia que se le otorgue a cada una de las fuentes de información debería de ir en consonancia con la finalidad global del programa que se pretende implementar. Esta consideración es realmente importante, tanto a la hora de diseñar el sistema como de interpretar la información que posteriormente se entregará al comité de profesionales encargados de revisar los resultados y, subsecuentemente, de tomar las decisiones.

Consideración 4: evitar el sólo-en-apariencia sistema multicriterial

La mayoría de los sistemas de identificación se basan en el método tradicional de nominar, cribar y seleccionar finalmente al alumnado. Asimismo, al menos uno de los criterios empleados suele basarse en información proveniente de una prueba no estandarizada (p. ej., nominación mediante cuestionario relleno por el profesor o la utilización de un inventario de conductas). El problema surge no obstante cuando la fase previa de nominación o de cribado sólo sirve para determinar qué estudiantes podrán ser posteriormente evaluados mediante una batería individual de aptitudes intelectuales o algún otro tipo de test más complejo. En estos casos, la nominación por parte del profesor sólo sirve como “ticket” para la posterior evaluación psicopedagógica individual. La prueba de aptitudes intelectuales seguirá en estos casos siendo, a pesar de todo, el “último guardián” que decide qué niño entrará o no en el programa. Cualquier característica positiva detectada por el profesor o cualquier información relevante hallada gracias al proceso de cribaje o *screening* serán totalmente ignoradas al llegar a la última etapa del proceso de identificación. El peligro de esto, por supuesto es excluir de manera sistemática a alumnos con alto potencial aunque quizás de culturas o contextos desfavorecidos, o

⁽²⁾ Las notas de un alumno quizás no sean tan fiables como pueda serlo el resultado en un test de rendimiento pero son, en cierta medida, indicadores del potencial intelectual del alumno. No obstante, se debería tener mucha cautela a la hora de interpretar dicha información al poder existir disparidad de criterios entre los propios profesores.

directamente a alumnos que han mostrado una capacidad superior pero en ámbitos distintos al verbal, matemático o analítico, que son los más presentes en las pruebas estandarizadas. Lo que parecía ser una aproximación multicriterial acaba siendo una mera cortina de humo tras la que se esconde el tradicional sistema basado en punto de corte.

Consideración 5: ¿Cómo denominaremos a los alumnos seleccionados?

Una quinta consideración surge a tenor de algunas de las consideraciones anteriormente descritas. Ésta se refiere al nivel de especificidad que buscamos a la hora de implementar el sistema de identificación. Tradicionalmente se ha optado por denominar a todos estos alumnos “*gifted*” o de “alta capacidad intelectual”, relegando por tanto al resto de alumnos a la categoría de “no *gifted*” o “sin altas capacidades intelectuales”. Sin embargo, a lo largo de los últimos años, un número considerable de investigadores ha aportado evidencias en contra de dicho sistema de clasificación (Frasier y Passow, 1995; Gardner, 1983; Renzulli y Reis, 1997, 2014; Sternberg, 1985; Winner 1996). En algunos casos se ha llegado incluso a recomendar la completa eliminación de cualquier tipo de etiquetado (Borland, 2004). Una de las perspectivas actuales propone la documentación sistemática de las fortalezas específicas de los alumnos mediante la creación de un perfil multicriterial en formato electrónico (Field, 2009; Renzulli & Reis, 1997, 2014). Este tipo de perfil centrado en las fortalezas facilitaría una toma de decisiones mucho más centrada en el alumno y una selección de recursos y actividades apropiadas para el desarrollo personalizado del talento.

Obviamente, etiquetar a un niño es siempre algo controvertido. En los últimos años, ha ganado popularidad el enfoque “etiqueta el servicio más que al alumno” (Renzulli y Reis, 1994, 1997, 2014). Tomando como ejemplo un colegio donde se esté implementando el *Schoolwide Enrichment Model*, uno de los programas especiales como son los grupos de enriquecimiento (*enrichment clusters*) permitió a los alumnos participar en una clase denominada: ‘Técnicas estadísticas para jóvenes investigadores’. Esta clase fue, en principio, programada para alumnos de secundaria con aptitudes y un claro interés por las Matemáticas. Sin haber necesitado etiquetar a nadie, los alumnos pudieron finalmente beneficiarse de unos contenidos y objetivos mucho más avanzados que los previstos en sus clases habituales de primero o segundo de la ESO.

Otro ejemplo de etiquetado del servicio y no del alumnado es la compactación del currículo (Reis y Purcell, 1993; Reis y Renzulli, 2005; Reis, Westberg, Kulikowich y Purcell, 1998). Se trata de una medida de atención dirigida al aula ordinaria y destinada a alumnos que ya han alcanzado los objetivos planteados para una unidad didáctica determinada, o que son simplemente capaces de aprender más rápidamente y a un mayor nivel de profundidad los contenidos y conceptos trabajados en clase. Esta medida de atención implica una serie de procedimientos que pasan por identificar las fortalezas del alumno, documentar las competencias ya adquiridas de una manera sistemática y finalmente proporcionar al alumno un nivel más avanzado o acelerado de materiales con el tiempo ganado gracias a la eliminación del trabajo ya dominado por él.

Consideración 6: La relación existente entre el proceso de identificación y la intervención posterior

La última consideración aborda la necesidad de que exista una verdadera congruencia entre los criterios establecidos para la identificación del alumnado y los objetivos o el tipo de servicios que se prevé implementar como medida de atención. ¡Esta congruencia entre el sistema de identificación y la intervención posterior es tan importante que incluso podría ser considerada la “regla de oro” de la educación del alumnado con alta capacidad intelectual! Por ejemplo, la identificación destinada a la participación en unas clases avanzadas centradas en un área determinada, como pueda ser por ejemplo las Matemáticas, sería deseable que se hiciera mediante pruebas matemáticas, la consideración de las notas en dicha asignatura, recomendaciones de su profesor o la cumplimentación de un inventario de habilidades matemáticas, o inclusive la estimación de la capacidad de esfuerzo del alumno en dicha área. El problema surge, sin embargo, cuando se pretende que un programa “todo terreno” responda a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos. Si un programa genérico de atención al alumnado con alta capacidad intelectual cuenta con una programación curricular, o si son los profesores del programa los que deciden la mayor parte de las actividades (p. ej., la unidad didáctica favorita del profesor o su obra de teatro preferida), entonces queda poco margen para los intereses o los estilos de aprendizaje y de expresión de los alumnos. En otras palabras, aunque

los contenidos y materiales tratados pudieran ser distintos a los planteados en la programación curricular ordinaria, la forma de trabajar no distaría mucho de la del aula ordinaria. Por tanto, otra decisión que será necesario tomar y paralelamente a la de desarrollar un sistema de identificación, será la de seleccionar un modelo pedagógico que guíe el conjunto de servicios destinados a los alumnos independientemente de cómo vayan a ser finalmente agrupados. En este caso, no pretendemos analizar modelos organizativos en sí sino más bien la apariencia final que tendrá dicho proceso de enseñanza-aprendizaje independientemente del sistema estructurado en el que éste se englobe.

Como ya se señaló anteriormente, existen multitud de programas de intervención diseñados expresamente para atender a esta población, aunque todos ellos podrían agruparse en dos únicas categorías. Los modelos organizativos o administrativos abordan cómo agrupar a los alumnos y cómo hacer las transiciones de una actividad a otra (p. ej., clases completas, programas en horario extraescolar, sesiones establecidas un número de veces por semana o atención dentro del aula ordinaria por mencionar sólo algunos). Por otro lado, los modelos teóricos o pedagógicos se centran, por su parte, en el tipo y calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje independientemente del tipo de agrupamiento u organización de dicho modelo. El Modelo de Enriquecimiento Triádico (Reis y Renzulli, 2003; Renzulli, 1977, 1988), el Modelo de Aprendizaje Autónomo (Betts, 2009), y una variedad de aproximaciones como pueden ser la aceleración, el aprendizaje basado en problemas o el cuestionamiento socrático son otros ejemplos de modelos teóricos o pedagógicos. Un excelente recurso centrado en el análisis de las distintas opciones de programas que existen puede hallarse en *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented* (Renzulli, Gubbins, McMillen, Eckhart y Little, 2009).

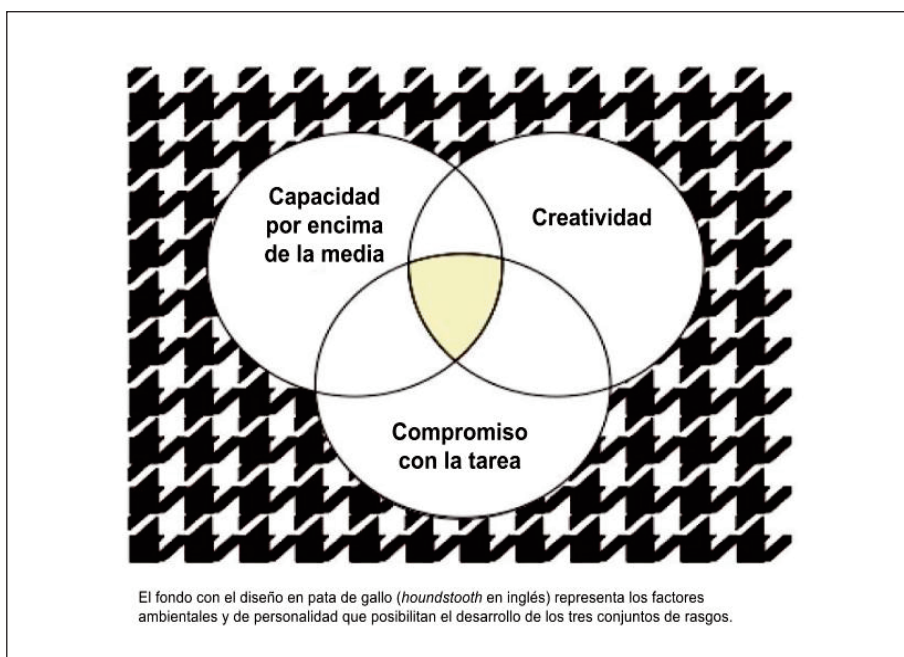
A modo de resumen final, las seis consideraciones abordadas anteriormente ponen de relieve el “panorama” del siempre complicado y a menudo controvertido asunto de la identificación del alumnado con alta capacidad intelectual. La mera discusión no ofrece en sí misma respuestas fáciles a la multitud de retos que nos planteará dicha tarea pero sí que nos va a permitir comprender mejor una serie de cuestiones que quizás pueda ayudarnos a evitar algunas de las dificultades a las que tuvieron que enfrentarse los primeros interesados en desarrollar un programa de identificación que fuera eficaz, eficiente y equitativo. A continuación presentamos uno de estos modelos.

El modelo de los tres anillos

El modelo de los tres anillos (Renzulli, 1978, 1986, 2005; ver Figura 1) fue diseñado expresamente para un programa de intervención dirigido a desarrollar tanto el potencial académico como el creativo-productivo (Renzulli y Reis, 1994, 1997, 2014). Ambas potencialidades son importantes, a menudo interactúan entre sí y, por tanto, deberían de ser integradas en cualquier programa de atención especial.

Este modelo, basado en décadas de investigación, sostiene la existencia de tres conjuntos de rasgos relacionados entre sí, que caracterizan a esta población (Baum, Renzulli y Hébert, 1994; Gubbins, 1995; Reis y Renzulli, 1982). El nombre del modelo deriva del marco conceptual de la teoría compuesto de tres grandes conjuntos de rasgos: 1) capacidad superior a la media, pero no necesariamente medida mediante las tradicionales pruebas de inteligencia; 2) el compromiso con la tarea y 3) la creatividad, y su directa implicación en las distintas áreas de desempeño humano.

FIGURA I: El modelo de los tres anillos



Quizás el aspecto más destacable de esta teoría sea el hecho de que es la interacción de estos conjuntos de rasgos (dirigidos a la solución de un determinado problema o área de desempeño en particular) lo que posibilita el inicio de cualquier proceso creativo-productivo. Adicionalmente, estos conjuntos de rasgos se dan únicamente en ciertas personas, en determinados momentos y bajo ciertas circunstancias. El Modelo de Enriquecimiento Triádico (Reis y Renzulli, 2003; Renzulli, 1977, 1988) supone una intervención educativa compatible con dicha teoría. Mediante dicho modelo se pretende propiciar las condiciones y circunstancias que estimulen la interacción de los tres anillos anteriormente descritos.

La *capacidad por encima de la media* se refiere tanto a aptitudes más generales (p. ej., razonamiento verbal, numérico o espacial, o gestión de la memoria), como a áreas específicas de desempeño humano (p. ej., química, ballet, composición musical o diseño experimental). Este rasgo o anillo es el más estable en el tiempo de los tres. Esto significa que el rendimiento de un estudiante dentro de los parámetros de este rasgo es relativamente invariable, siendo éste el anillo más relacionado con los rasgos cognitivos más tradicionalmente evaluados. La razón por la cual este rasgo se refiere a una “capacidad por encima de la media” y no a una “capacidad excepcional” o al “5% superior de la población” se debe a una serie de investigaciones que evidenciaron la no existencia de una clara relación entre aptitud académica y logro profesional. En otras palabras, estas investigaciones sugirieron que, por encima de un determinado nivel de capacidad intelectual, los logros en la vida real dependen menos de un incremento en el nivel aptitudinal del sujeto que de otros factores más personales o volitivos (como lo son el nivel de creatividad o de implicación en la tarea; Renzulli, 1978, 1986, 2005). Esto pone de relieve las claras limitaciones que poseen los tradicionales tests de inteligencia y la innumerable cantidad de tests de aptitudes y rendimiento que a día de hoy siguen usándose a la hora de identificar a los alumnos.

El *compromiso con la tarea* es un conjunto de rasgos no intelectivos evidenciados consistentemente en personas especialmente creativas y productivas. Ejemplos de estos rasgos podrían ser la perseverancia, determinación, fuerza de voluntad, energía positiva, o como algunos autores lo denominan en la actualidad (Duckworth, 2009), la determinación (o coraje). Podría resumirse este conjunto de rasgos como

un forma especialmente refinada o concentrada de motivación: energía sostenida y focalizada en un problema o área de desempeño determinados. La importancia de este conjunto de rasgos en cualquier definición de alta capacidad intelectual viene determinada por una gran cantidad de estudios científicos, así como del análisis de evidencias autobiográficas de individuos creativamente productivos. Dicho de otra forma más sencilla, uno de los principales factores hallados entre las personas que han contribuido de manera significativa a sus respectivos ámbitos de desempeño ha sido, y sigue siendo, su capacidad para sumergirse plenamente en un problema durante un largo periodo de tiempo y perseverar, incluso ante dificultades que cohibirían a otros.

La *creatividad* es el conjunto de características que engloba la curiosidad, la originalidad e ingeniosidad o la tendencia a cuestionar las tradiciones o convenciones sociales. A lo largo de la historia ha habido multitud de científicos sobresalientes. Sin embargo, aquellos que seguimos venerando y cuyos nombres se han convertido en claros referentes, no solo para sus colegas sino para el gran público en general son aquellos que emplearon su capacidad creativa para visionar, analizar y también resolver cuestiones científicas de forma novedosa y original.

Una pregunta que a menudo se plantea es: ¿deben la creatividad y el compromiso con la tarea estar presentes para poder considerar a una persona como de alta capacidad intelectual? Dentro del ámbito del estudio de las capacidades humanas, el nivel de rendimiento valorado mediante las tradicionales pruebas psicométricas tiende a ser constante a lo largo del tiempo (de hecho, esta es la razón por la cual las pruebas de inteligencia y de rendimiento poseen una alta fiabilidad). El compromiso con la tarea y la creatividad sin embargo no siempre están presentes. Más bien aparecen y desaparecen en función del contexto y de las circunstancias, que a su vez son el resultado de las experiencias (incluidas las educativas) que fomenten el desarrollo de estos rasgos. El compromiso con la tarea y la creatividad, a diferencia de los rasgos englobables dentro del anillo que hemos denominado de “capacidad por encima de la media”, son desarrollables y por tanto dependerán del tipo de experiencias que se les facilite tanto a los jóvenes como a los adultos. Son el resultado del tipo de oportunidades, recursos y aliento que se le dé a alguien en particular para que dé rienda suelta a una idea creativa o desarrolle la motivación suficiente como para persistir en el desarrollo y profundización de dicha idea.

En muchos casos, la creatividad y el compromiso con la tarea se retroalimentan. Por ejemplo, una persona advierte algo nuevo que le llama poderosamente su atención y que a su vez plantea un problema que necesita ser afrontado (p. ej., el acoso escolar en su escuela). Empieza a interesarse por el tema y desarrolla el compromiso suficiente con la tarea a fin de poder hacer algo al respecto. En la práctica, esto puede significar por ejemplo explorar nuevas y creativas maneras de iniciar una campaña de concienciación, diseñar un cuestionario para llevar a cabo un estudio sobre el acoso escolar, dar con un vídeo para enseñarlo en el colegio a sus compañeros o preparar algún póster o grupo de discusión para abordar la problemática.

La relación de reciprocidad existente entre la creatividad y el compromiso con la tarea funciona también en la otra dirección. Un grupo de alumnos podría por ejemplo tener una idea creativa sobre cómo recaudar dinero para adquirir nuevo material escolar que implicaría cocinar y vender sus propias galletitas. Deben ahora desarrollar su compromiso con la tarea para completar el trabajo. Este compromiso con la tarea exige tiempo, energía y habilidades de organización y de gestión, que posibiliten hacer realidad esa primera idea creativa que tuvieron.

El modelo de los tres anillos se basa en la interacción y solapamiento de tres conjuntos de rasgos que, a su vez crearán, las condiciones para la aparición y manifestación de lo que se denomina *conductas dotadas* (*gifted behaviors*). Este enfoque no concibe, por tanto, la alta capacidad intelectual como una característica absoluta y estable (esto es, “que se tenga o que no se tenga”). Se concibe más bien como un conjunto de conductas desarrollables dentro del marco de la resolución de problemas. Distintos tipos y grados de conductas dotadas podrán ser, por tanto, desarrolladas y, en definitiva, reconocibles en ciertas personas, en ciertos momentos y bajo ciertas circunstancias. En cierta forma, podríamos considerar como la más importante de las funciones del profesorado, la de propiciar oportunidades, recursos y aliento en sus alumnos para que sean capaces de generar ideas creativas y desarrollen las habilidades necesarias para persistir en el desarrollo de dichas ideas. Dicho de otro modo, cuando hablamos de personas con una capacidad por encima de la media, el objetivo más importante será el de desarrollar rasgos englobables dentro del compromiso con la tarea y la creatividad tal y

como se ha especificado en el modelo de los tres anillos y permitir la interacción de dichos rasgos para que surjan nuevas conductas. Este modelo es finalmente la piedra angular del Sistema de Identificación de Renzulli para la Programación de Servicios para el Alumnado con Alta Capacidad Intelectual (RIS/GPS; Renzulli y Reis, 2012).

A fin de aumentar la eficacia de los programas de atención al alumnado con alta capacidad intelectual, es muy importante que exista, como ya se ha mencionado anteriormente, cierta congruencia entre los criterios establecidos y los objetivos y servicios que constituirán el día a día de dicho programa de intervención. Otro aspecto crucial, que también ha sido abordado previamente, es nuestra más firme creencia de que se deberían “etiquetar” los servicios y no los alumnos. De esta forma se estaría facilitando a los profesores la posibilidad de documentar las fortalezas más específicas y personales de sus alumnos, y con la vista puesta en desarrollar actividades que les supusieran un verdadero reto.

El sistema RIS/GPS tiene en consideración todos estos importantes factores. Favorece la inclusión de estudiantes con potenciales ocultos y les ofrece una serie de oportunidades para que puedan desarrollar dicho potencial a través de un conjunto de servicios especializados bien integrados. Todo esto partiendo de un reconocimiento de la capacidad tanto académica como creativo-productiva. Asimismo un elemento clave de dicho sistema de identificación es la creación del *talent pool* o “grupo de alumnos con talento”, que haya sido identificado no solo mediante las tradicionales pruebas objetivas. Este sistema contará, por tanto, con estudiantes que puntúan alto en las tradicionales pruebas de aptitudes pero también da cabida a aquellos alumnos que muestran su potencial de una forma distinta, o a aquellos que poseen un alto potencial académico pero que actualmente rinden por debajo de su capacidad.

En aquellos ámbitos donde ya se ha implementado este sistema, tanto alumnos como también padres, profesores y miembros de la administración, han manifestado un alto grado de satisfacción. Al eliminar muchos de los problemas tradicionalmente asociados a la identificación del alumnado con alta capacidad, se logró la aprobación de profesores y miembros de la administración. Asimismo, mediante la ampliación de dicho programa a estudiantes que obtuvieron un resultado por debajo

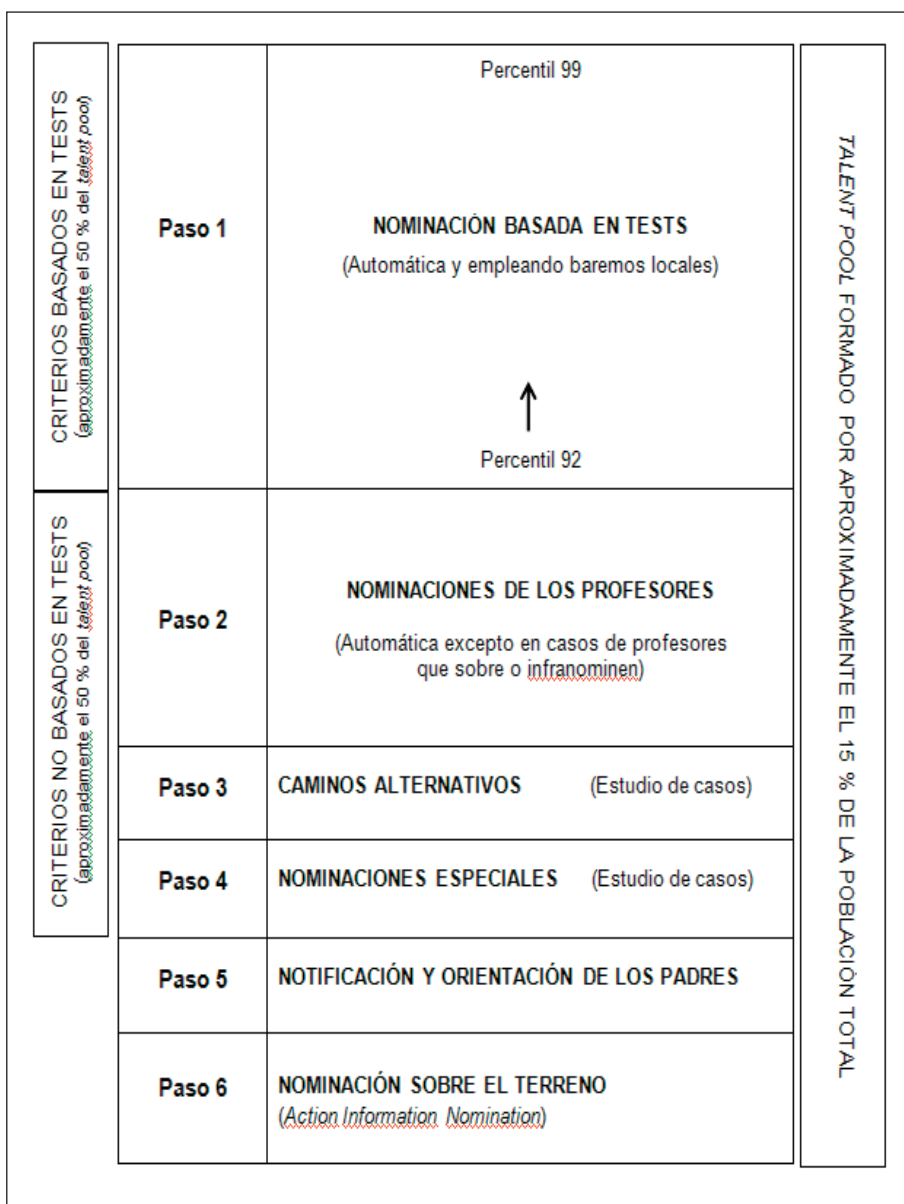
del tradicional 5% superior, que es el punto de corte habitualmente establecido para este tipo de programas y a alumnos que accedieron al programa cumpliendo criterios alternativos, se probó que otro tipo de alumnado también tienen cabida en estos programas (alumnos con alto potencial pero también necesidades asociadas a falta de recursos, de oportunidades o apoyos). Quizás este modelo no sea tan “limpio” como aquellos que emplean puntos de corte bien definidos pero se trata de una forma realmente más flexible de identificar y atender al alumnado con alto potencial.

Implementación del sistema: aspectos prácticos del RIS/GPS

Ahora que ya hemos podido analizar qué dice la investigación, presentado las evidencias e introducido las consideraciones clave, esperamos que usted esté de acuerdo en que un sistema de identificación multicriterial es realmente preferible a un sistema tradicional. ¿Qué viene ahora? En la siguiente sección explicaremos los aspectos prácticos de la implementación. El diagrama que aparece más abajo (Figura 2) supone una guía paso a paso del proceso de identificación basado en múltiples fuentes. Siguiendo los pasos descritos a continuación, los responsables del proceso podrán reunir un *talent pool*³ compuesto de alumnos de muy diferente perfil: aquellos que fueron detectados mediante pruebas aptitudinales y los que fueron nominados mediante cuestionarios cumplimentados por los profesores, los padres, los iguales o los propios alumnos.

³ N. del T. Se opta por mantener la expresión original inglesa *talent pool*.

FIGURA 2. Modelo de Identificación de Renzulli para la Programación de Servicios para el Alumnado con Alta Capacidad Intelectual (RIS/GPS)



Decisiones acerca del tamaño del *talent pool*

Decidir el número de alumnos que conformará el *talent pool* va a depender de dos decisiones previas. La primera decisión que habrá que tomar es el número de profesionales con los que contará el programa y la ratio de alumnos que vaya a permitir a los primeros llevar a cabo una adecuada intervención que facilite a su vez la consecución de los objetivos establecidos. La segunda decisión es establecer la naturaleza y extensión de los servicios que se prevé implementar (p. ej., compactación del currículo, grupos de enriquecimiento o programas de mentoría para alumnos avanzados). Propuestas tales como talleres de robótica, competiciones de Matemáticas o clubes de teatro o música, o cualquier otro tipo de agrupamiento basado en los intereses de los alumnos y centrado en el desarrollo de un potencial determinado también tienen cabida dentro de este programa. Este tipo de oportunidades son el producto de una visión amplia del desarrollo del talento y son especialmente valiosas para aquellos alumnos, o grupo de alumnos, que poseen un alto potencial aunque quizás en un único ámbito o disciplina bien definidos. Será importante hacer entender a los padres que este tipo de atención educativa también forma parte de lo que se espera en un programa de atención a la capacidad superior.

La decisión acerca de implementar una amplia serie de servicios tiene implicaciones a nivel administrativo también. Si de verdad esperamos que los profesores participen en el tipo de servicios descritos anteriormente, y si de verdad deseamos poder ofertar un amplio y robusto rango de actividades extracurriculares, entonces será fundamental contar con la figura del coordinador. Este profesional deberá encargarse de planificar y “dar crecimiento” a los servicios, de comprobar su efectividad, llevar a cabo un seguimiento de los alumnos y también de comunicar sus progresos a los padres. Todos los profesores involucrados en el programa deberán creer que son una parte fundamental de éste y no pensar que son unos meros “proveedores” de actividades extracurriculares. Deberán de estar perfectamente al tanto de la misión y objetivos del programa y participar en reuniones formativas centradas en el desarrollo del talento. Sus logros podrían incluirse en folletos especiales, tener cabida en las revistas o periódicos del colegio y ser expresamente reconocidos en algún tipo de evento especial. El coordinador del programa ayudará en definitiva a desarrollar actividades que serán parte fundamental del programa de atención al talento.

El sistema RIS/GPS tiene realmente en consideración y, por tanto, incluye a alumnos con resultados altos en las tradicionales pruebas de aptitudes intelectuales. Sin embargo, la principal variación con respecto a las prácticas habituales es que este sistema “tiene cabida” en su *talent pool* para aquellos estudiantes que poseen un alto potencial pero quizás en ámbitos distintos. El número total de alumnos y la proporción de alumnos identificados mediante pruebas objetivas, y pruebas no objetivas, podrán y deberán ser modificados en función del número de recursos y de los objetivos de cada programa o centro en particular.

Pasos a seguir a la hora de conformar el *talent pool*

Un equipo de profesionales incluyendo: especialistas en altas capacidades (si los hubiere), profesores, miembros de la administración y personal de apoyo (orientadores, trabajadores sociales, etc.) deberán ser los responsables de gestionar el proceso de selección del *talent pool*. Este grupo de profesionales podría denominarse el Equipo de Selección y Revisión. Toda la información y criterios referidos al proceso de selección del alumnado deberían ser accesibles a todos los miembros. Asimismo debería estudiarse cada uno de los solicitantes caso por caso. Ocasionalmente es posible que haga falta recabar información adicional sobre algún estudiante en particular. En ese caso quizás sea necesario que algún miembro del equipo se reúna con una persona ajena al equipo. Es muy importante que todos los miembros de dicho equipo (además de los padres y el personal del centro en general) sepan que los instrumentos en efecto aportan información muy valiosa pero que *¡son las personas las que toman las decisiones!* Una aproximación multicriterial significa en definitiva mucho más que el mero establecimiento de distintos puntos de corte en diferentes tipos de pruebas. El juicio fundamentado de un ser humano será el elemento crucial de un sistema de identificación que aspira a: 1) desarrollar distintos potenciales de alumnos con diverso perfil y 2) que se centra más en el desarrollo de la capacidad creativo-productiva que en el planteamiento de clases para alumnos con un nivel más avanzado.

Paso I: Rendimiento académico y nominación mediante pruebas objetivas

El rendimiento académico basado en las evaluaciones finales de los dos últimos años o la puntuación más reciente en algún tipo de evaluación estatal (independientemente de que se trate de una prueba más centrada en el componente verbal o en el numérico) conformarían los dos primeros criterios del *talent pool*. Si tuviéramos en mente conformar un *talent pool* equivalente al 15% de la población estudiantil total por ejemplo, aquellos alumnos que puntuaran igual o por encima del percentil 92 en cualquier de las pruebas de rendimiento, tanto verbal como numérico, deberían entonces pasar a formar parte automáticamente del programa. Asimismo, en aquellos centros donde exista una mayor diversidad se recomienda el uso de pruebas aptitudinales no verbales.

Sin embargo es recomendable ser muy cauteloso en lo que respecta a este tipo de instrumentos. Existe una enorme controversia sobre si realmente son efectivas o no las pruebas no verbales dirigidas normalmente a la identificación de las poblaciones estudiantiles pertenecientes a una minoría (Lohman, 2005; Naglieri y Ford, 2003, 2005) o que se hayan incorporado de forma tardía al sistema, por ejemplo. A la espera de obtener resultados más concluyentes, se recomienda considerar las pruebas no verbales como una “mera” fuente de información más, antes que como una auténtica alternativa al nivel de rendimiento escolar o a la evaluación aptitudinal más tradicional.

Lohman (2005) sugiere que sólo deberían compararse entre sí a aquellos alumnos que tuvieran un contexto de desarrollo y oportunidades de aprendizaje similares. Es por esta razón que se recomienda emplear baremos propios o locales a la hora de llevar a cabo la identificación (esto es, calculando los baremos a partir de nuestra propia escuela y diferentes cursos). Nuestro objetivo es identificar a los alumnos con mayor potencial pero dentro de *cada* centro y de *cada* curso. Puesto que nuestro sistema está diseñado para atender a nuestros propios alumnos, ¿no tendría sentido ponernos a compararlos con el resto del país! El uso de baremos generales o nacionales afectaría seguramente al número de alumnos identificados provenientes de contextos desfavorecidos cuyo potencial podría quizás estar manifestándose de maneras menos habituales.

Aquellos alumnos que puntúen por debajo del percentil 92, pero que hayan demostrado un alto nivel de rendimiento académico en las evaluaciones finales, también deberían de ser considerados para el *talent pool* a no ser que el Equipo de Selección y Revisión considere que las discrepancias entre los resultados obtenidos en las pruebas objetivas y sus notas sean verdaderamente inusuales. Sin embargo, también puede darse el caso de alumnos que puntúen muy alto en las pruebas objetivas y no hayan obtenido buenas notas pero debido a algún tipo de dificultad personal, motivacional o ambos. En estos casos, antes de determinar qué servicios podrían ser apropiados para el alumno, se recomienda una evaluación adicional *individual* y una revisión pormenorizada de la información previamente recabada para determinar qué factores podrían estar involucrados, ya fuese un posible trastorno o dificultad de aprendizaje, problemas personales o familiares, o por haber presentado alguna dificultad al responder de forma grupal a las pruebas de detección. Todos estos factores podrían estar distorsionando nuestra apreciación del verdadero potencial de un alumno. Es en estos casos cuando se recomienda la aplicación de una prueba individual llevada a cabo por un profesional cualificado, que pudiera explicar estas discrepancias. Esta forma de actuar ayudará asimismo a controlar mejor los gastos y el uso de recursos personales que supone la realización de una evaluación psicopedagógica individual.

También pueden emplearse en este primer paso los resultados en pruebas de inteligencia o de aptitudes intelectuales, sin embargo se recomienda la admisión al *talent pool* siempre en función de los resultados altos en de test verbales o matemáticos. De esta forma se le permitiría a los alumnos obtener una plaza en el programa sin necesidad de tener que destacar en todas las áreas (verbal, numérica, espacial, etc.). Sin embargo, en aquellos programas que se focalicen en un área determinada como por ejemplo el musical, el artístico o el interpretativo se recomienda emplear fuentes alternativas (ver Paso 2) como evidencia de su capacidad por encima de la media en dicha área. En ese sentido, siempre que no se disponga de resultados en pruebas objetivas o que se tengan dudas acerca de la auténtica validez de dichos resultados, se recomienda emplear los criterios descritos a continuación. Esto es especialmente relevante cuando se trata de alumnos en etapa Primaria, población con pocos recursos o alumnos con otro tipo de necesidades específicas de apoyo educativo.

La conclusión final del Paso 1 debería de ser un listado con un número más o menos parecido de alumnos por cada curso escolar. Esta lista

debería suponer aproximadamente la mitad del total de plazas disponibles en el *talent pool* del programa.

Paso 2: Nominación de los profesores

Si no empleáramos más que las puntuaciones en pruebas objetivas para identificar a ese 15% del alumnado que conformará el *talent pool*, la tarea sería bien sencilla: todo estudiante que puntuara en el percentil 85 o superior (aplicando baremos locales) pasaría a formar parte del programa. Sin embargo, en nuestro sistema de identificación hicimos un trato para “dejar sitio” a aquellos alumnos cuyo potencial pudiera no quedar reflejado en susodichas pruebas. Esta aproximación garantiza que accedan automáticamente, por un lado, los alumnos tradicionalmente considerados como los más brillantes y por otro, esos alumnos brillantes que rinden por debajo de su capacidad.

De cara a reducir el papeleo que se le exige a los profesores, lo primero que hay que hacer en este paso es facilitarles un listado con los alumnos de cada una de sus clases que ya han sido seleccionados en el Paso 1. Seguidamente es necesario formarlos brevemente en el uso de los cuestionarios para profesores. Y se les pide que rellenen dichos cuestionarios pensando en alumnos que debieran formar parte del *talent pool*. En otras palabras, los profesores deberían ser informados sobre qué alumnos han sido ya admitidos gracias a sus resultados en alguna de las pruebas objetivas para de esta forma no hacerles perder el tiempo relleno cuestionarios sobre alumnos ya seleccionados. En ese sentido, el paso 2 permite a los profesores nominar a estudiantes que evidencian características no necesariamente contempladas en los tests (p. ej., altos niveles de creatividad, de compromiso con la tarea, intereses inusuales o con un talento o rendimiento superior en áreas muy específicas).

El instrumento recomendado para ser empleado por el profesorado son las *Escalas para la valoración de las características de comportamiento de los estudiantes superiores*⁴ (SRBCSS; Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman y Westberg, 2002). Estas escalas son las más validadas empíricamente y las más ampliamente utilizadas por el

⁴ N del E. Estas escalas están publicadas en español por la editorial Amarú de Salamanca. Fueron utilizadas ya en los años noventa por Tourón y cols. con autorización de los autores de la versión original (ver p. e. Tourón, J. (1999). «La investigación sobre alumnos de alta capacidad en Navarra. Resultados y Perspectivas de futuro». *Faísca*, 7, 3-22 .

profesorado de todo el mundo (Renzulli, Siegle, Reis, Gavin y Systma Reed, 2009). El instrumento, editado actualmente por Prufrock Press, existe también en versión *online* en www.prufrock.com. Esta versión permite responder de una forma aún más sencilla que con la versión impresa y lo que es aún más importante, nos permite calcular de forma automatizada los baremos locales del propio centro a la vez que proporciona el perfil individual de cada alumno.

Por lo general, la mayoría de los centros escolares emplean tres de las escalas, que son las que corresponden con el Modelo de los tres anillos (i.e., Aprendizaje, Motivación y Creatividad). No obstante, hay disponible una serie adicional de escalas especialmente indicadas para programas más específicos como por ejemplo olimpiadas u otro tipo de competiciones educativas⁵. En estos casos, se recomienda la utilización de una o varias de las escalas enumeradas a continuación: Liderazgo, Lectura, Matemáticas, Ciencias, Tecnología, Música, Arte, Interpretación, Comunicación, Precisión, Expresión o Planificación. Recomendamos, una vez más, la utilización de baremos confeccionados a partir de los resultados del propio centro en lugar de emplear los baremos regionales o nacionales. Asimismo, cada una de las escalas debería concebirse como una valoración totalmente independiente. En otras palabras: ***los resultados en cada una de las escalas jamás deberían de ser sumados y tampoco deberían de utilizarse para hallar algún tipo de media ponderada.***

A excepción de aquellos profesores que pudieran tender a sobrenombrar o infranominar a sus alumnos, se considera que la nominación por parte de un profesor que, además, *cuenta con la debida formación* está al mismo nivel que cualquier resultado en las pruebas estandarizadas del Paso 1. En ese sentido, no nos referiremos en ningún caso a los alumnos seleccionados mediante tests como los “verdaderamente dotados” o “con altas capacidades” y a los alumnos nominados por los profesores como los “medianamente dotados” o con “sospecha de altas capacidades”. Tampoco se hará entonces ninguna distinción en cuanto a las oportunidades, recursos o servicios ofrecidos, más allá de la individualización exigible, propia de cualquier proceso educativo dirigido a atender las necesidades y potencialidades únicas de

⁵ N. del E. Las actividades específicas a las que se refiere el original inglés son *Future Problem Solving*, *Web Quest*, o *MathCounts*.

cada uno de sus alumnos. Este tipo de programas debería en definitiva, y por encima de todo, respetar y ser reflejo de la excepcionalidad de cada uno de los alumnos participantes.

En el caso de que hubiera profesores sobrenominadores, el Equipo de Selección y Revisión podría y debería solicitar a dichos profesores que jerarquizaran sus nominaciones (i.e., que presentaran sus nominaciones de mayor a menor puntuación) y se las entregaran al equipo para su posterior revisión. El procedimiento para abordar el problema de los infranominadores y de los “no-nominadores” se describe en el Paso 4.

Paso 3: Caminos alternativos

La mayor parte de las escuelas que emplean este sistema de identificación utilizan las pruebas estandarizadas y la nominación de los profesores como forma de selección, y por tanto, por lo general, la mayoría de los alumnos que finalmente conforman el *talent* pool en dichos programas provienen de alguna de estas dos fuentes. Los caminos alternativos, por su parte, son opcionales y los determinan los propios centros escolares. Por camino alternativo se entiende básicamente la nominación de los padres, de los iguales o de los propios alumnos (i.e., autonominaciones), el uso de tests especializados (p. ej., potencial creativo, aptitud espacial, mecánica), las valoraciones de las producciones de los alumnos y virtualmente, cualquier otro procedimiento que pudiera suponer una información destacable para el Equipo de Selección y Revisión. Existe en la actualidad un gran número de instrumentos que podrían conformar un camino alternativo. Un buen recurso que trata sobre instrumentos de tipo más general sería *Assessment of Children: Cognitive Applications* (Sattler, 2001) mientras que puede hallarse una buena revisión de instrumentos específicamente desarrollados para el alumnado con alta capacidad en *Instruments Used in the Identification of Gifted and Talented Students* (Callahan, Hunsaker, Adams, Moore y Bland, 1995). Es muy importante y exigible desde el punto de vista ético, que los profesores empleen toda la información a su alcance sobre los procedimientos de identificación y que compartan dicha información con sus compañeros a fin de controlar los avances y poder detectar nuevos intereses y desarrollar distintas actividades.

La principal diferencia entre los caminos alternativos y los pasos 1 y 2 radica en que los caminos alternativos no son vías automáticas de

selección para el programa. En otras palabras, los alumnos nominados mediante alguno o varios de los caminos alternativos deberán atenerse a la posterior consideración del Equipo de Selección y Revisión. Por lo general dicho equipo llevará a cabo un estudio caso por caso que implicará el análisis del expediente del alumno, una entrevista tanto con él como con sus profesores y sus padres, y en caso de ser necesario, la aplicación de algún tipo de prueba individual. En algunas ocasiones, a los alumnos identificados mediante uno o más caminos alternativos se les propone “probar” antes de que nadie tome una decisión definitiva.

En cualquier caso, es el Equipo de Selección y Revisión el que deberá tomar la decisión acerca de qué caminos alternativos se podrán emplear. También es recomendable abordar la cuestión de la diferenciación por cursos. Por ejemplo, la auto-nominación suele ser más útil en los casos de alumnos de Secundaria que estén considerando realizar algún tipo de clase más avanzada. La nominación por parte de los iguales es especialmente útil en programas focalizados en áreas relativamente definidas tales como la tecnología, la música o la interpretación. Los propios estudiantes suelen ser asimismo especialmente buenos identificando a los líderes natos de su clase.

Paso 4: Nominaciones especiales (primera válvula de seguridad)

Las nominaciones especiales suponen la primera de las dos válvulas de seguridad con las que cuenta el sistema de identificación. Este paso consiste en elaborar un listado con todos los sujetos nominados en los pasos 1 a 3 y hacerla circular entre el profesorado. Se recomienda que dicha lista incluya las siguientes indicaciones:

“Este listado contiene el nombre de todos los alumnos que han sido nominados para formar parte del talent pool del próximo curso. ¿Podrías por favor revisarla y enviarnos los nombres de aquellos estudiantes que pese a no aparecer en la lista, tú crees que deberían estar nominados basándote en cursos anteriores?”

A los profesores no se les debería exigir tener que fundamentar esta nominación especial. Su abultada jornada de trabajo podría disuadirles de sentarse a preparar cualquier tipo de nominación “inesperada”. Sin

embargo, la mera posibilidad de una reunión futura podría ser un buen incentivo para que los profesores más ocupados no ignorasen la invitación a llevar a cabo este tipo de nominaciones especiales.

En cualquier caso, este proceso permite a los profesores de cursos anteriores nominar a alumnos que no hayan sido propuestos por sus actuales profesores. Asimismo, permite a los profesores con experiencia dentro del ámbito de la alta capacidad intelectual realizar recomendaciones basándose en su experiencia previa con alumnos que ya hayan formado parte del *talent pool* o que ya hubieran participado en alguno de los programas de enriquecimiento del centro. También posibilita a los profesores especialistas (p. ej., de música, artes plásticas o educación física) ser escuchados. Estos profesionales suelen trabajar con sus alumnos en un contexto de aprendizaje distinto al tradicional y, por tanto, suelen ser excelentes detectores de otro tipo de talentos, quizás más de corte creativo, práctico o motivacional. En cualquier caso será crucial que los profesores reciban formación para que puedan sacar verdadero provecho de este tipo de contextos.

Las nominaciones especiales suponen una revisión final de la totalidad de la población estudiantil y están pensadas para minimizar el impacto de posibles opiniones sesgadas por parte de los actuales profesores de los alumnos. Estos profesores quizás no han sido capaces de apreciar determinadas aptitudes, estilos o incluso rasgos de personalidad determinados de alguno de sus alumnos. Este último reconocimiento permite a su vez “rescatar” a alumnos que directamente quizás decidieron “volverle la espalda al colegio” o cuyo rendimiento empeoró debido a algún problema de tipo personal o familiar. Asimismo, favorece la atenuación de posibles prejuicios por parte de algún profesor que destaque por ser infra o sobre-nominador. Al igual que en el caso de los caminos alternativos, las nominaciones especiales no son vías automáticas de identificación. Será necesario que el Equipo de Selección y Revisión estudie cada uno de los casos antes de tomar una decisión.

Paso 5: Notificación y orientación de los padres

Será necesario notificar a los padres de los alumnos que conformen finalmente el *talent pool* la selección de sus hijos y facilitarles una completa descripción del programa en el cual participarán durante el

próximo curso. Este documento no deberá certificar en ningún caso la alta capacidad de los alumnos sino más bien explicar en qué consistirá dicho programa. Asimismo se les deberá emplazar a una reunión informativa. En dicha reunión se recomienda explicar el modelo de los tres anillos y abordar claramente las diferencias entre un alumno de “alto rendimiento” y uno con “alta capacidad intelectual”, especialmente cuando éste destaca en el ámbito creativo-productivo. Será muy importante enfatizar asimismo el que ambas “tipologías” son igual de importantes y que las necesidades de todos ellos serán atendidas en el programa. Aunque se deberá resaltar que por lo general han sido las personas con un alto potencial creativo-productivo las que habitualmente han sido reconocidas por nuestra sociedad como las personas que mayores logros han alcanzado (Treffinger y Renzulli, 1986).

La entrevista con los padres también debería centrarse en explicar los procedimientos, normas y distintas actividades del programa. Deberemos informarles de cómo fueron determinados los criterios de admisión y explicarles que la selección afecta a un único curso. Asimismo se les explicará que existe la posibilidad de que se produzca algún cambio durante el propio curso siempre en función de los resultados y los progresos de cada alumno. Por último se les invitará a concertar tutorías en caso de considerarlo necesario. Se le debería dar una orientación similar a esta a los alumnos también, haciendo especial énfasis una vez más en las propias actividades que se les van a proponer. A los padres no se les dirá en ningún caso que sus hijos “sean de alta capacidad” pero al explicar el modelo de los tres anillos y los procedimientos que se llevarán a cabo para desarrollar tanto los potenciales generales como los más específicos, llegarán seguramente a la conclusión de que lo verdaderamente importante será favorecer y propiciar la aparición de ese tipo de comportamientos a los que anteriormente nos referimos como “*gifted behaviors*” (conductas dotadas). Y que esta empresa es también responsabilidad suya. Aquellos centros que utilicen el Sistema de Aprendizaje de Renzulli (*Renzulli Learning System*) deberán facilitarles a los padres una copia del perfil generado por el programa.

Paso 6: “Nominación sobre el terreno” o *Action information nomination* (segunda válvula de seguridad)

A pesar de todos nuestros esfuerzos, este sistema pasará ocasionalmente por alto estudiantes altamente creativos o talentosos que por una u otra razón, no fueron seleccionados como candidatos para el *talent pool*. Con el fin de evitar este problema, se deberá ofrecer orientación a todos los profesores para que aprendan a fijarse en aquellos alumnos que muestren un interés especial por cualquier aspecto del currículo. Este proceso se lleva a cabo mediante el proceso denominado «nominación sobre el terreno» (*action information nomination*).

Este proceso podría definirse como esas interacciones dinámicas que se producen cuando un alumno muestra un interés o entusiasmo extremo por un tema, área, problemática o evento en particular ya sea dentro como fuera de la escuela. Se centra en evaluar el rendimiento y sirve como segunda válvula de seguridad. La entrega de una nominación sobre el terreno no significa tampoco que el alumno vaya automáticamente a formar parte del *talent pool*. Sirve, no obstante, como punto de partida para una posterior revisión de sus necesidades. Este tipo de nominaciones también se emplean en el marco de procedimientos más específicos (i.e., clases avanzadas, programas fuera del aula ordinaria, agrupamientos homogéneos) de cara a aconsejar o no a los estudiantes llevar a cabo pequeñas investigaciones en grupo denominadas dentro del marco del Modelo de Enriquecimiento Triádico: actividades de Tipo III. Para que este tipo de nominación especial funcione será necesario una vez más formar a nuestro profesorado para que sea capaz de identificar este tipo de situaciones propicias para la detección del talento. Será también fundamental enseñarles a formular y comunicar las nominaciones ya sea al Equipo de Selección y Revisión como a cualquier otro profesional que pudiera dar seguimiento a las necesidades detectadas de los alumnos. La idea fundamental es que removamos cielo y tierra por ayudar a nuestros jóvenes a desarrollar su potencial. En aquellos programas que se basan en el *Schoolwide Enrichment Model* (Renzulli y Reis, 1997, 2014) se provee al profesorado con una gran variedad de actividades de enriquecimiento pensadas para el aula ordinaria, que podrían propiciar fácilmente alguna de las nominaciones especiales “sobre el terreno”.

Tratamiento de la información: bien organizada y siempre lista para ser comunicada

A pesar de nuestros reparos iniciales en contra de la “pulcritud” administrativa por chocar ésta muchas veces con la necesidad de emplear múltiples fuentes de información, es ciertamente importante mantener ordenada dicha información a fin de facilitar la comunicación entre todos los profesionales implicados. En ese sentido recomendamos colocar una Ficha resumen (Figura 3) al principio del expediente de cada uno de los alumnos. Esto les permitirá acceder de un simple vistazo a los resultados obtenidos en cada una de las evaluaciones realizadas a lo largo de todo el proceso de identificación.

Otra manera de resumir la información y reducirla a un formato más manejable y comprensible supone seguir los siguientes pasos desarrollados por Lohman y Renzulli (2007): incluir únicamente los resultados del alumno en los ámbitos verbal, numérico y no verbal; sus puntuaciones en alguna prueba de rendimiento tanto matemático como de lectura; y los resultados obtenidos en el SRBCSS únicamente en las escalas Aprendizaje, Creatividad y Motivación.

FIGURA 3: Ficha resumen del proceso de identificación

SISTEMA DE IDENTIFICACIÓN DE RENZULLI FICHA RESUMEN

Nombre completo
Centro educativo

Fecha
Curso

I. Rendimiento académico

A) Pruebas de rendimiento (resultados más actuales)

Prueba aplicada Fecha de aplicación Puntuación directa Curso equivalente Percentil equivalente (baremo local)

Verbal

Numérico

No verbal

B) Evaluación final de los 2 últimos años

Área	Año 1	Año 2	Año 1	Año 2
Lengua			Educación artística	
Matemáticas			Lengua extranjera	
Ciencias sociales			Otra:	
Ciencias de la naturaleza			Otra:	

II Valoración de los profesores (Escala SRBCSS para la valoración de las características de comportamiento de estudiantes superiores)

Escala	Puntuación directa	Media de su grupo
--------	--------------------	-------------------

III Caminos alternativos

Fuente	Escala	Resumen de las fortalezas
Padres		
Iguales		
Producción del alumno		

IV Nominaciones especiales

Profesor:
Curso

Adjuntar una breve descripción sobre por qué se ha decidido nominar a este alumno e incluir si fuera posible sus puntuaciones en las escalas SRBCSS (segundo apartado de esta ficha).

Para finalizar, querríamos volver a subrayar hasta qué punto un modelo simplista de identificación, basado en un solo resultado obtenido, además, mediante un único test no permite recabar la cantidad de información realmente necesaria para ofrecer servicios dirigidos al óptimo desarrollo de los potenciales tan diversos de los niños. Por otro lado, implementar un sistema multicriterial de identificación significa adherirse a lo esgrimido por las teorías más actuales sobre el desarrollo del talento. Supone asimismo propiciar la participación de alumnos tradicionalmente infrarrepresentados en este tipo de programas y así favorecer una verdadera equidad. Este artículo profundiza en la idea de que poner en marcha este tipo de sistemas no es solo deseable sino, además, posible. Esperamos por tanto que el artículo pueda servir como hoja de ruta y fuente de recursos para aquellos educadores que desean poner en marcha

algún tipo de modelo similar a este: flexible y equitativo. Creemos que los sistemas de identificación que han caracterizado históricamente a los programas dirigidos al alumnado con alta capacidad intelectual deberían dar el paso hacia concepciones más actuales, innovadoras y amplias del talento. Quizás este tipo de enfoque no sea tan “limpio” o “cómodo” como los antiguos modelos, pero ciertamente ayudará a cumplir la promesa de desarrollar el talento del mayor número posible de jóvenes y poder aumentar así nuestra masa crítica de adultos especialmente creativos y productivos.

Otra manera de resumir la información y reducirla a un formato más manejable y comprensible supone seguir los siguientes pasos desarrollados por Lohman y Renzulli (2007): incluir únicamente los resultados del alumno en los ámbitos verbal, numérico y no verbal; sus puntuaciones en alguna prueba de rendimiento tanto matemático como de lectura; y los resultados obtenidos en el SRBCSS únicamente en las escalas Aprendizaje, Creatividad y Motivación.

References

- Baum, S. M., Renzulli, J. S., & Hébert, T. P. (1994). Reversing underachievement: Stories of success. *Educational Leadership*, 52(3), 48-52.
- Betts, G. T., & Kercher, J. J. (2009). The Autonomous Learner Model. In J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K.S. McMillen, R. D. Eckert, and C. A. Little (Eds.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (2nd ed., pp. 49-103). Mansfield, CT: Creative Learning Press.
- Borland, J. (2004). *Issues and practices in the identification and education of gifted students from under-represented groups*. Research Monograph 04186, The National Research Center of the Gifted and Talented, Storrs, CT.
- Callahan, C., Hunsaker, S., Adams, C., Moore, S., & Bland, L. (1995). *Instruments used in the identification of gifted and talented students*. Research Monograph 95130, The National Research Center on the Gifted and Talented, Storrs, CT.
- Dai, D. Y. (2010). *The nature and nurture of giftedness: A new framework for understanding gifted education*. New York: Teachers College Press.

- Delcourt, M., Dewey, C., & Goldberg, M. (2007). Cognitive and affective learning outcomes of gifted elementary school students. *Gifted Child Quarterly*, 51 (4), 359-381.
- Field, G. B. (2009). The effects of using Renzulli Learning on student achievement: An investigation of internet technology on reading fluency, comprehension, and social studies. *International Journal of Emerging Technology*, 4, 29-39.
- Frasier, M. G., & Passow, A. H. (1995). *A review of assessment issues in gifted education and their implications for identifying gifted minority students*. Research Monograph 95204, The National Research Center on the Gifted and Talented, Storrs, CT.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Gubbins, E. J. (Ed.) (1995). *Research related to the enrichment triad model* (RM95212). Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut. <http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/gubbins.html>
- Lohman, D. F. (2005). Review of the Naglieri and Ford (2003): Does the Naglieri Nonverbal Ability Test identify equal proportions of high-scoring White, Black, and Hispanic Students. *Gifted Child Quarterly*, 49 (1), 19-28.
- Lohman, D. F. & Renzulli, J. (2007). *A simple procedure for combining ability test scores, achievement test scores, and teacher ratings to identify academically talented children*. Retrieved October 25, 2014 from http://faculty.education.uiowa.edu/docs/dlohman/Lohman_Renzulli_ID_system.pdf
- Naglieri, J., & Ford, D. (2003). Addressing underrepresentation of gifted minority students using the Naglieri Nonverbal Ability Test (NNAT). *Gifted Child Quarterly*, 47 (2), 155-161.
- Naglieri, J., & Ford, D. (2005). Increasing minority children's participation in gifted classes using the NNAT: A Response to Lohman. *Gifted Child Quarterly*, 49 (1), 29-36.
- Reis, S. M., & Purcell, J. H. (1993). An analysis of content elimination and strategies used by elementary classroom teachers in the curriculum compacting process. *Journal for the Education of the Gifted*, 16 (2), 147-170.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (1982, May). A case for the broadened conception of giftedness. *Phi Delta Kappan*, 619-620.

- Reis, S. M. & Renzulli, J. S. (2003). Research related to the Schoolwide Enrichment Triad Model. *Gifted Education International*, 18(1), 15-40.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2005). *Curriculum compacting: An easy start to differentiating for high potential students* (Vol. The Practical Strategies Series in Gifted Education). (F. A. Karnes, & K. R. Stephens, Eds.) Waco, TX: Prufrock Press.
- Reis, S. M., Westberg, K. L., Kulikowich, J. M., & Purcell, J. H. (1998). Curriculum compacting and achievement test scores: What does the research say? *Gifted Child Quarterly*, 42, 123-129.
- Renzulli, J. S. (1976). The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 20, 303-326.
- Renzulli, J. (1977). *The Enrichment Triad Model: A guide for developing defensible program for the gifted and talented*. Mansfield: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184.
- Renzulli, J. S. (1981). *Action information message*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 332-357). New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (Ed.). (1988). *Technical report of research studies related to the enrichment triad/revolving door model* (3rd ed.). Storrs, CT: University of Connecticut.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 217-245). Boston, MA: Cambridge University Press.
- Renzulli, J., Gubbins, E. J., McMillen, K., Eckhart, R., & Little, C. (Eds.). (2009). *Systems and model for developing programs for the gifted and talented* (2nd ed.). Mansfield, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J., & Reis, S. (1994). Research related to the Schoolwide Enrichment Triad Model. *Gifted Child Quarterly*, 38, 7-20.
- Renzulli, J., & Reis, S. (1997). *The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for educational excellence* (2nd ed.). Mansfield, CT: Creative Learning Press.

- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (2012). Defensible and do-able: A practical, multiple criteria gifted program identification system. In Hunsaker, S. L. (Ed.). *Identification: The theory and practice of identifying students for gifted and talented education services*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J., & Reis, S. (2014). *The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for educational excellence* (3rd ed.) Waco, TX: Prufrock Press.
- Renzulli, J. S., Siegle, D., Reis, S. M., Gavin, M. K., & Sytsma Reed, R. (2009). An investigation of the reliability and factor structure of four new Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students. *Journal of Advanced Academics*, 21, 84-108.
- Renzulli, J., Smith, L., White, A., Callahan, C., Hartman, R., & Westberg, K. (2002). *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students. Technical and administration manual* (Revised Edition ed.). Mansfield, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K., Westberg, K. W., Gavin, M. K., Reis, S. M., Siegle, D. & Sytsma Reed, R. E. (2010). *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Student: Technical and administration manual* (3rd ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Sattler, J. (2001). *Assessment of children: Cognitive applications* (4th ed.). Austin, TX: Jerome M. Sattler, Publisher, Inc.
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sternberg, R., & Davidson, J. (Eds.). (2005). *Conceptions of giftedness* (2nd Edition ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Treffinger, D., & Renzulli, J. (1986). Giftedness as potential for creative productivity: Transcending IQ scores. *Roeper Review*, 8 (3), 150-154.
- Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities*. New York: Basic Books.

Apéndice A

Bibliografía sobre recursos y sobre concepciones y definiciones sobre la alta capacidad y el desarrollo del talento

- Borland, J. H. (2005). Gifted education without gifted children: The case for no conception of giftedness. In R. J. Sternberg and J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 21-52). New York, NY: Cambridge University Press.
- Brody, L. E. & Stanley, J. C. (2005). Youths who reason exceptionally well mathematically and. or verbally: Using the MVT: D4 model to develop their talents. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 21-52). New York, NY: Cambridge University Press.
- Feldman, D. H. & Benjamin, A. C. (1986). Giftedness as the developmentalist sees it. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 285-305). New York, NY: Cambridge University Press.
- Field, G. B. (2009). The effects of the use of Renzulli learning on student achievement in reading comprehension, reading fluency, social studies, and science. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 4(1), 23 - 28.
- Gagne, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 98-119). New York, NY: Cambridge University Press.?
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 246-279). New York, NY: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S., & Delcourt, M. A. B. (1986). The legacy and logic of research on the identification of gifted persons. *Gifted Child Quarterly*, 30, 20-23.
- Robinson, N. M. (2005). In defense of a psychometric approach to the definition of academic giftedness. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 280-294). New York, NY: Cambridge University Press.

- Stanley, J. C. & Benbow, C. P. (1986). Youths who reason exceptionally well mathematically. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 361-387). New York, NY: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1986). A triarchic theory of intellectual giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 223-243). New York, NY: Cambridge University Press.
- Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 21-52). New York, NY: Cambridge University Press.
- Walters, J. & Gardner, H. (1986). The crystallizing experience: Discovering an intellectual gift. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 306-331). New York, NY: Cambridge University Press.