

revista de eDUCACIÓN

Nº 368 ABRIL-JUNIO 2015



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

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

Joseph S. Renzulli

Amy H. Gaesser



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE



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 comprehensivo, 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 rellenado 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*) posibilitó 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).

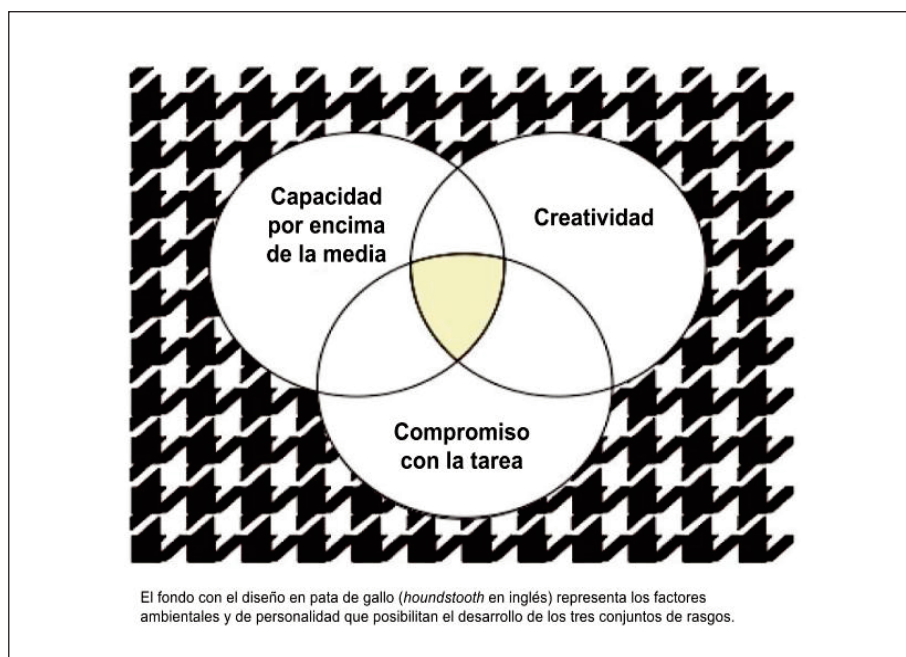
A modo de resumen final, las seis consideraciones abordadas anteriormente ponen de relieve el “panorama” del siempre complicado y a menudo controvertido asunto de la identificación del alumnado con alta capacidad intelectual. La mera discusión no ofrece en sí misma respuestas fáciles a la multitud de 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 1: 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

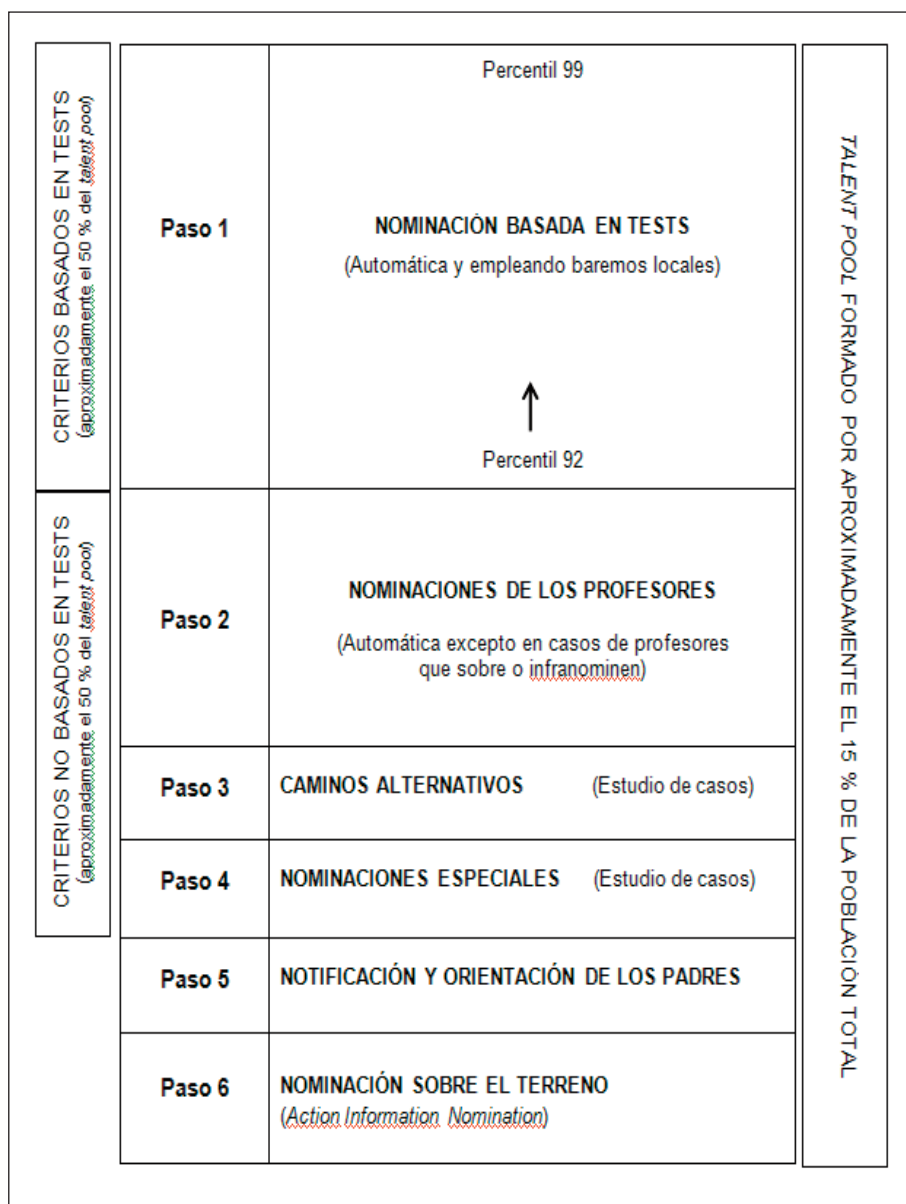
del tradicional 5% superior, que es el punto de corte habitualmente establecido para este tipo de programas y a alumnos que accedieron al programa cumpliendo criterios alternativos, se probó que otro tipo de alumnado también tienen cabida en estos programas (alumnos con alto potencial pero también necesidades 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 de 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 sobrenominar 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, queríamos 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.

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

Sistema multi-criterio para la identificación de las altas capacidades Creativas/Productivas y de Alto Logro

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

Joseph S. Renzulli

University of Connecticut

Amy H. Gaesser

Purdue University

*It is better to have imprecise answers
to the right questions than precise
answers to the wrong questions.*

Donald Campbell
American Statistician

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

Major Considerations For the Development of Gifted Program Identification Systems

As scientific study advances our understanding of how human potential develops over the course of a lifetime, the systems created to enhance that potential (i.e. the education system) should also change to reflect contemporary theories. In the field of gifted education during the past several decades, research has supported a broadened, expanded conception of giftedness (Gardner, 1983; Renzulli, 1978; Sternberg, 1985). A thorough review of this research is beyond the scope of this article, (see Dai, 2010; Sternberg & Davidson, 2005), but to simplify a complex and active debate, very few researchers and theorists continue to accept an isolated IQ or achievement test score as a valid measure of a child's capacity for producing notable accomplishments over the course of the lifetime. This does not mean that IQ or achievement scores should not be included as *one of a number of criteria*, only that they should not form *the entire basis* for decision making in identification for gifted and enrichment programs. In this article, we discuss the critical issue of having a cohesive relationship between the identification process and education programming for high ability students. Additionally, we review the Renzulli Identification System for Gifted Programming Services (RIS/GPS) – a comprehensive, evidence-based, and effective program that achieves this congruency. When we change to a true multiple criteria identification system, such as RIS/GPS, more services can be given to develop excellence in a greater number of students in an equitable and theoretically justified manner.

Districts just starting to develop gifted and talented programs and those with programs already in place both benefit from considering how to analyze the appropriateness of identification systems designed to select their students. The following questions constitute a starting point for reflection on the practical, political, and psychometric complexities of the issue:

1. Will this identification system be applicable to diverse school populations and groups of students that have been traditionally underrepresented in programs for the gifted?
2. How will we “label” students identified for these programs?
3. Will the system be economical in terms of the personnel time, group and individual testing costs, and other resources necessary to identify our students?
4. How much individual testing by school psychology staff will be required?
5. Will the system be flexible enough to accommodate talent potentials across different domains such as music, art, drama, technology, and other non-verbal or mathematical talent areas?
6. Will it be flexible enough to make changes if student performance warrants a reexamination of selection or rejection decisions?
7. How will the system fit in with regulations of state departments of education (especially in those cases where some level of financial reimbursement is provided by state agencies for each identified gifted student)?
8. How will the system help us avoid parental dissatisfaction or legal challenges?

Additionally, in any plan to identify gifted and talented students, **six important considerations** should be kept in mind:

Consideration I: There is No Such Thing as a Perfect Identification System!

There is no perfect way to identify who is or is not gifted, just as there is no single best way to develop giftedness and/or talent potentials. Every identification system is a “trade off” between the instruments and criteria selected, the ways we make decisions about any and all types of

information we collect, and how much weight we give each type of information in the decision making process. 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. In some cases, state regulations mandate the definitions that must guide identification and the number or proportion of students that can be served. There are programs, however, where additional students with high potential may be served if supported by local funds; and in such cases, this group may be designated by a label that is different from the state certified group designated as “the gifted” (e.g., Talent Pool, Advanced Learners, High Potential). Local circumstances notwithstanding, the conception or definition issue should be consistent with the types of services for which students are being identified (see Consideration 6 below). Any number of excellent resources exist that decision makers can consult in order to reach agreement on a conception/definition decision. A selected bibliography of the best resources to guide in this decision-making process is presented in Appendix A. It is recommended that decision makers examine and discuss these references to reach consensus before selecting or designing an identification system.

Consideration 2: The Objective vs. Subjective Trade-Off

The most frequently used type of identification information is tests of cognitive ability and/or academic achievement. These types of tests are considered objective because they rely on student performance rather than the judgment of others. Some people might question the objectivity of these tests because the decision to use them is, in and of itself, a subjective act or they have concerns about whether or not a one-hour “glimpse” into a young person’s overall potential can be considered an accurate appraisal of a student’s total capacity for high-level performance. Almost all other criteria (e.g., teacher, parent, peer, or self ratings, portfolio or writing sample assessments, or grades earned in school subjects) are considered to be subjective as their use implies personal judgments that may be open to personal bias, an idiosyncratic view of giftedness, or inconsistent grading standards. These types of criteria enable us to see other signs of potential, such as motivation, creativity,

leadership and executive functions (initiation, execution, and completion of tasks), or intense interest in a topic not reflected in more objective cognitive ability tests. If we view some of these non-cognitive skills as important, then we need to examine the degree to which we are willing to make trade-offs between objective and subjective information.

Consideration 3: People – Not Instruments – Make Decisions

Regardless of the number or types of instruments used in a multi-criteria identification system, instruments only provide selected sources of information, instruments do not make decisions! These team members (e.g. teachers, program coordinators, school psychologists, district liaisons) may need different levels of orientation and training to become well-informed evaluators. Protocols for resolving differences of opinion that will invariably emerge can be structured in advance, reducing the need for ad hoc solutions to team member disagreements. How much “weight” will be given to the various instruments or decision-making criteria should also be determined before implementing the identification system. For example, if a decision is made to use three cognitive ability measures (e.g., aptitude test, achievement test, and course grades¹⁾, and only one measure of creativity (e.g., a creativity test or a teacher rating), there will be triple weighting of cognitive ability and single weighting of the creativity criterion. The relative emphasis on different sources of information should be aligned with the overall intent of the program. This consideration is important in both the design of the identification system and the interpretation of the information provided to the committee who will review students’ records and subsequently make decisions.

Consideration 4: Avoid The Multiple Criteria Smokescreen

Most identification systems utilize a traditional nomination/screening/selection approach, and at least part of any multiple criteria screening

¹⁾ Course grades are not as precise as test scores, but they are reflections of cognitive ability so far as school performance is concerned. One should, however be cautious of varying grading standards displayed by different teachers.

process is usually based on non-test information (e.g., teacher nominations and/or ratings). A problem arises, however, if the nomination or screening process only determines which students will be eligible to take an individual IQ test or a more advanced cognitive ability test. In such cases, a teacher nomination or high ratings is only used as a “ticket” to take the individual or group ability test. The test remains the ultimate “gatekeeper” for which students enter or do not enter the program, as the score is still ultimately the deciding factor. Any highly positive attributes that might have been the basis for a teacher nomination, or favorable information discovered in the screening process are totally ignored when it comes to the final selection decision. The danger here is, of course, that we may be systematically excluding high potential students from culturally diverse backgrounds or students who have shown signs of high potential in other than the high verbal, mathematical, or analytic skills measured by standardized tests. What appears to be a multiple criteria approach ends up being a smokescreen for a more traditional cut-off score approach.

Consideration 5: What Will We Call Selected Students?

A fifth consideration emerges from some of the considerations discussed above and relates to the degree of specificity that we are attempting to achieve in the identification process. The tradition has been simply to label all selected students as “the gifted;” thereby relegating all others to a non-gifted category. In recent years, however, a large body of research has argued very forcefully against such a broad stroke labeling process (Frasier & Passow, 1995; Gardner, 1983; Renzulli & Reis, 1997, 2014; Sternberg, 1985; Winner 1996) and in some cases recommendations have been made to do away with any labeling altogether. A more current trend is to document specific student strengths by preparing an electronic multiple criteria profile (Field, 2009; Renzulli & Reis, 1997, 2014). This strength-based profile can be used for making more personalized decisions about the types of resources and activities recommended for talent development.

Of course, labeling of any kind is always a controversial issue. In recent years, an approach that has gained in popularity is *to label the*

service rather than the student (Renzulli & Reis, 1994, 1997, 2014). For example, in a school utilizing the Schoolwide Enrichment Model, a special service offered to all students called an “enrichment cluster” enabled any interested students to participate in a class entitled Statistical Techniques for Young Researchers. This class was specifically designed for upper elementary students with strong aptitudes and interests in mathematics. Students – without needing to be labeled themselves — could benefit from material that was much more advanced than the math being covered in their sixth, seventh, and eighth grade math classes.

Another example of a labeled service is Curriculum Compacting (Reis & Purcell, 1993; Reis & Renzulli, 2005; Reis, Westberg, Kulikowich, & Purcell, 1998), which is a within-the-regular-classroom process that teachers use for students who have already mastered the concepts and skills to be taught in a given unit of instruction, and/or who are capable of covering the regular material at a faster pace and higher level of comprehension than their classmates. This process involves specific procedures for identifying particular strength areas, documenting these competencies in a systematic fashion, and providing advanced level enrichment and/or acceleration opportunities with the time gained from eliminating already mastered material.

Consideration 6: The Relationship between Identification and Programming

Our final consideration addresses the congruence between the criteria used in the identification process and the goals and types of services that constitute the daily activities of students in a special program. Congruence between identification and programming is so important that it might be viewed as «the golden rule» of gifted education! For example, identification for advanced courses in a content area such as math is best accomplished through *math* testing, examination of previous *math* grades, teacher recommendations or ratings on *mathematical* skills, and perhaps even estimates of a student’s motivation to work hard *in math*. A problem arises, however, when we expect an “all purpose” gifted program to develop strengths that are unique to each child. If a general gifted program has a curriculum, or if individual teachers in the program decide most of the activities (e.g., the teacher’s favorite Rain Forest Unit or play production), then little room exists for variations in students’

interests, learning styles, or preferred modes of expression. In other words, the materials covered in the general gifted program may be different from the regular curriculum, but the prescriptive nature of what is to be learned uses essentially the same approach to teaching used in regular classrooms. Therefore, a related decision in developing an identification system is the selection of a *pedagogical* programming model that will be used to guide direct and indirect services to students regardless of how they are grouped or organized for special program services. In this case, we are not discussing organizational models, but rather what the teaching/learning process looks like within any predetermined organizational arrangement.

Again, there are numerous programming models recommended for serving this population, and these programming models can be divided into two categories. Organizational or administrative models address how we group students and move them from one activity to another (e.g., full-time classes, pull out programs, centers where students go for a given period of time each week, regular class inclusion approaches, to mention only a few). Theoretical or pedagogical models focus on the kind and quality of learning experiences that are offered within any grouping or organizational arrangement. The Enrichment Triad Model (Reis & Renzulli, 2003; Renzulli, 1977, 1988), the Autonomous Learner Model, and a variety of acceleration, problem-based learning, and Socratic reasoning approaches are examples of theoretical or pedagogical models. An excellent resource for examining the range of programming options can be found in *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented*.

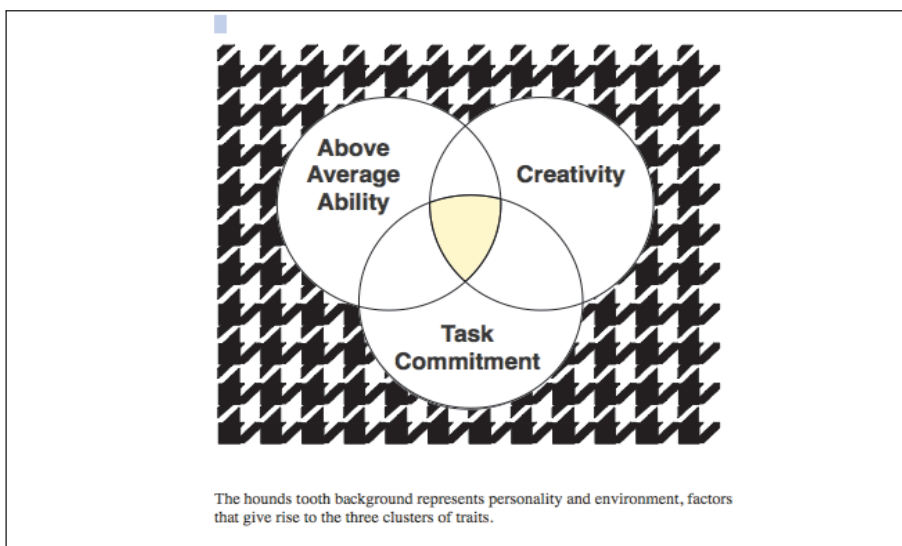
By way of summary here, the six considerations discussed above point out the “landscape” surrounding the always complicated and frequently controversial topic of identifying gifted and talented students for services. This discussion of the issues will not provide ready-made answers to the many challenges of identification system design, but it does provide an understanding of some historically encountered problems that may be helpful in avoiding the pitfalls faced by so many persons who have set out on the journey of creating an efficient, effective, and equitable plan for identification. Following, we present one such identification model.

The Three-Ring Conception of Giftedness

The Three-Ring Conception of Giftedness (Renzulli, 1978, 1986, 2005; see Figure 1) was purposefully designed for a programming model that develops both academic or high achieving and creative-productive types of giftedness (Renzulli & Reis, 1994, 1997, 2014) as both of these types of giftedness are important and often interact, and both should be encouraged in special programs.

This identification model is supported by decades of research that indicates three interlocking clusters of ability that characterize this group (Baum, Renzulli, & Hébert, 1994; Gubbins, 1995; Reis & Renzulli, 1982). The name derives from the conceptual framework of the theory – namely, these three interacting clusters of traits 1) Above Average but not necessarily superior ability as measured by cognitive ability and achievement tests, 2) Task Commitment, and 3) Creativity, and their relationship with general and specific areas of human performance.

FIGURE 1. The three-ring conception of giftedness



Perhaps the most salient aspect of this theory is that it is the *interaction* among these clusters of traits brought to bear upon a

particular problem situation and/or performance area that creates the conditions for the creative productive process to begin. Additionally, these clusters of traits emerge in certain people, at certain times, and under certain circumstances. The Enrichment Triad Model (Reis & Renzulli, 2003; Renzulli, 1977, 1988) is the compatible learning theory from which we promote educational circumstances that create the conditions for stimulating interaction between and among the three rings as described below.

Above Average Ability encompasses both general (e.g., verbal and numerical reasoning, spatial relations, memory) and specific (e.g., chemistry, ballet, musical composition, experimental design) performance areas and is the most constant of the rings. That is, any student's performance within the parameters of this ring is minimally variable, as it is linked most closely with traditional cognitive/intellectual traits. The reason that this ring makes reference to "above average ability" (as opposed to, for example, "the top 5%" or "exceptional ability") derives from research suggesting that, beyond a certain level of cognitive ability, real-world achievement is less dependent upon ever increasing performance on skills assessment than upon other personal and dispositional factors (e.g., Task Commitment and Creativity; Renzulli, 1978, 1986, 2005). In other words, research suggests that, beyond a certain level of cognitive ability, real-world achievement is less dependent upon ever increasing performance on skills assessment than upon other personal and dispositional factors (e. g. task commitment and creativity). This realization highlights the limitations of intelligence tests and innumerable aptitude and achievement tests that are used to identify candidates for "gifted programs."

Task Commitment represents a non-intellective cluster of traits found consistently in creative productive individuals (e.g., perseverance, determination, will power, positive energy), and what some contemporary authors (Duckworth, 2009) are currently calling "grit." It may best be summarized as a focused or refined form of motivation – energy brought to bear on a particular problem or specific performance area. The significance of this cluster of traits in any definition of giftedness derives from myriad research studies, as well as autobiographical sketches of creative productive individuals. Simply stated, one of the primary ingredients for success among persons who have made important contributions to their respective performance areas is their ability to

immerse themselves fully in a problem or area for an extended period of time and to persevere even in the face of obstacles that may inhibit others.

Creativity is that cluster of traits that encompasses curiosity, originality, ingenuity, and a willingness to challenge convention and tradition. For example, there have been many gifted scientists throughout history, but the scientists whose work we revere, whose names have remained recognizable in scholarly communities and among the general public, are those scientists who used their creativity to envision, analyze, and ultimately help resolve scientific questions in new, original ways.

A frequently raised question is: Must Creativity and Task Commitment be present in order for a person to be considered “gifted?” In the study of human abilities, traditionally measured achievement tends to remain constant over time (indeed, this is the reason for the high reliability of cognitive ability and achievement tests). Task Commitment and Creativity, on the other hand, are not always present or absent; rather, they come and go within certain contexts and circumstances that are the result of experiences and effective teaching that promotes these traits. Creativity and Task Commitment, unlike traditionally measured academic achievement traits included in the Above Average Ability circle, are developmental and therefore subject to the kinds of experiences provided for both young people and adults. They are the result of the kinds of opportunities, resources, and encouragement that are provided to spark a creative idea or develop the motivation that causes a person or group to want to follow through on the idea.

In many cases, Creativity and Task Commitment «feed» upon one another. For example, a person notices something happening that draws his or her attention to a problem that needs to be addressed (e.g., bullying in their school). They become interested and develop the Task Commitment to do something about it. They may then begin to explore various creative ways to start an awareness campaign, do a questionnaire study about bullying, obtain a video to be shown to the students in their school, or prepare some posters or discussion groups that address the this issue.

The reciprocal relationship between Creativity and Task Commitment may also work in the opposite direction. A group of students may, for example, have a creative idea about raising money to buy school supplies for poor children by baking and selling cookies. They must now develop their Task Commitment to actually get the job done. Task Commitment

requires the time, energy, and the organizational and management skills necessary for their creative idea to become a reality.

The Three-Ring Conception of Giftedness is based on an overlap and interaction between and among these three clusters of traits that create the conditions for developing and applying gifted behaviors. Giftedness is not viewed as an absolute or fixed state of being (i.e., "...you have it or you don't have it"). Rather, it is viewed as a developmental set of behaviors that can be applied to problem solving situations. Varying kinds and degrees of gifted behaviors can be developed and displayed in certain people, at certain times, and under certain circumstances. In a certain sense, we might view the most important role of teachers is to provide young people with the opportunities, resources, and encouragement to generate creative ideas and the skills necessary to follow through on their ideas. In other words, in the Above Average Ability population, our most important goal is to create the Creativity and Task Commitment traits specified in the Three-Ring Conception of Giftedness and to bring the circles together in order for gifted behaviors to coalesce and make something happen. This identification model is a cornerstone of the Renzulli Identification System for Gifted Program Services (RIS/GPS; Renzulli & Reis, 2012).

To best support effective implementation of gifted programming, there should be congruence between the criteria used in the identification process and the goals and types of services that constitute the day-to-day gifted program's activities in which students will be involved, as well as a link between a broad range of services and teaching practices that are specifically designed to develop a variety of talents in young people. Another critical consideration as outlined above is our firm belief that we should label the services rather than the students, enabling teachers to document specific strengths and use this information to make decisions about the types of activities and the levels of challenge that should be made available.

The RIS/GPS incorporates these important factors. It recognizes students with undiscovered potential and provides opportunities to develop their talents through an integrated continuum of special services, allowing for the identification of students who would benefit from services that recognize both academic and creative-productive giftedness. A key feature within this identification system is the formation of a Talent Pool that includes students who have been identified by both test and

non-test criteria. The system includes students who earn high scores on traditional measures, but also leaves room for students who show their potentials in other ways or those who have high academic potential but underachieve in school.

In districts where this system has been implemented, students, parents, teachers, and administrators have expressed high degrees of satisfaction with this approach. By eliminating many of the problems usually associated with the identification of gifted students, we gain support from teachers and administrators, and by expanding services to students below the top few percentile levels usually admitted into special programs and those students who gain entrance by non-test criteria, we eliminate sometimes justifiable criticism of persons about entrance being denied to students who are in need of special opportunities, resources, and encouragement. This identification system is not as tidy as using cut off scores, but it is a more flexible approach to identifying and serving young people with great potential.

Implementation: The Nuts and Bolts of the RIS/GPS

Now that we have reviewed the research, presented the evidence, and introduced the key considerations, we hope that you agree that a multiple criteria identification system is preferable to a traditional system. What is next? The following section will outline a pragmatic approach to implementing such an identification system. The diagram (Figure 2) below forms the basis for the step-by-step process to select students for services based on multiple sources. After following the steps in the RIS/GPS, identification team members can assemble a “Talent Pool” comprised of the students who have been identified through multiple ability/achievement scores, teacher ratings, parent ratings, peer ratings, and self-nominations.

Decisions about Talent Pool Size

Deciding on the size of the talent pool is a function of two major decisions. The first is the number of special program personnel assigned to the program and the number of students that these personnel can

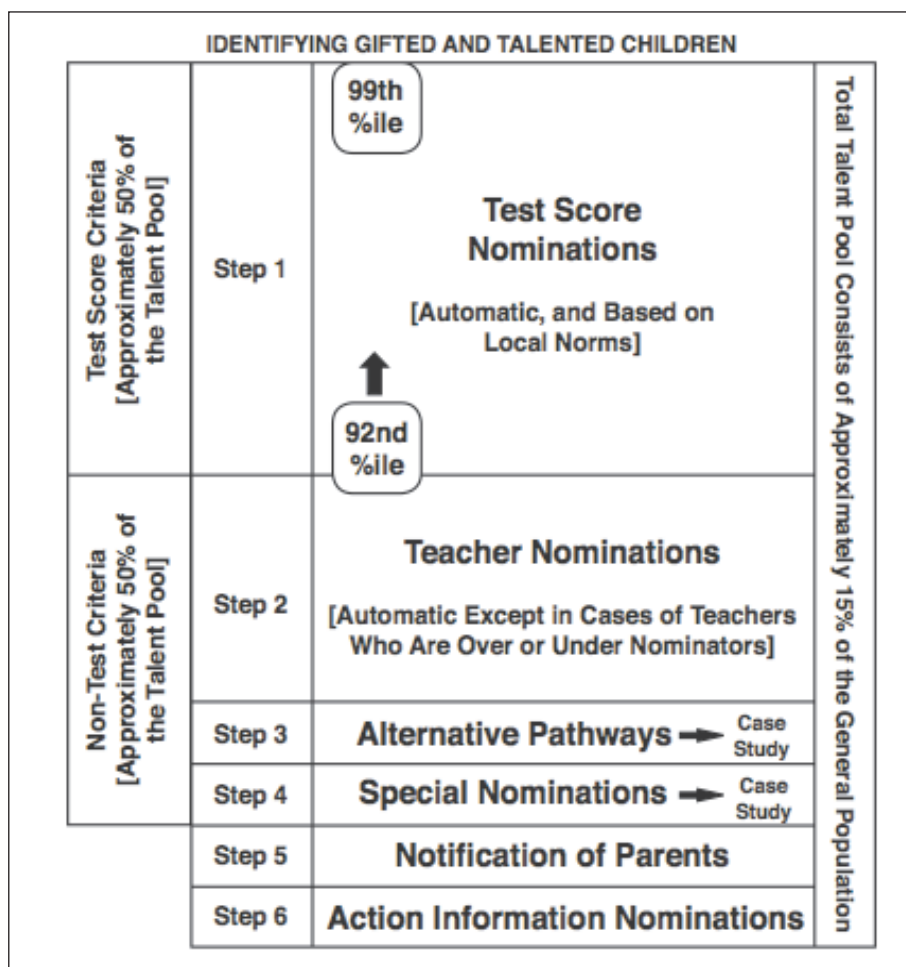
provide adequate services to each week in such a manner that it makes a difference in the accomplishment of program goals. The second decision is the nature and extent of an expanded range of services that will be made available to targeted students by classroom teachers (e.g., Curriculum Compacting, Enrichment Clusters, Mentorship Programs for advanced students). Services such as Robotics Club, History Day Competition, Math League, Music, Art, and Drama clubs, or any other organized interest-based grouping that focuses on a specific talent area falls within the scope of most special program goals. These types of opportunities reflect a total school talent development perspective, and they are especially valuable for a student or small group that has a high degree of potential, but only in a particular area of interest. It is important to convey to parents that this expanded range of services is, in fact, part of the special program opportunities that fall under the purview of the gifted program.

This second decision about an expanded range of services also has implications for special program administrative personnel. If we expect classroom teachers to participate in the services mentioned above, and if we hope to offer a robust range of extra-curricular activities geared toward talent development, it is essential to have a program coordinator that plans and “grows” such services, monitors the effectiveness of the services, maintains student records, and communicates talent development progress with parents. All teachers involved in the expanded range of services should believe they are an integral part of the program rather than a random provider of an extracurricular activity. They should be aware of the program mission and goals, participate in staff development that focuses on talent development, and attend “gifted program” meetings. Their accomplishments should be described in program brochures, reported in program announcements and newsletters, and recognized in special events about program activities. The program coordinator helps to create an expanded range of services that are an essential part of a total talent development program.

The RIS/GPS respects and includes students who earn high scores on traditional measures of cognitive ability, but a major variation from traditional identification practices is that this system «leaves some room» in the Talent Pool for students who show their potentials in other ways. The percentage of total students in the Talent Pool and the corresponding proportions of students identified through test and non-test criteria can

and should be modified based on the resources and goals of the individual program involved.

FIGURE 2. The Renzulli identification system for gifted program services (RIS/GPS)



Steps in Forming the Talent Pool

A team of school personnel including teacher(s) of the gifted, classroom teachers, administrators, and pupil personnel specialists (e.g., counselor, school psychologist, social worker) should be responsible for managing the Talent Pool selection process. This group can be thought of as the Review and Selection Team. Any and all information related to the selection process should be made available to all members of the team and a case study approach should be used to review each set of student records. On some occasions, it will be necessary to seek supplementary information about a student and to request that non-team members meet with the team to provide supplementary information. It is important for all persons on the team (and parents and the general faculty as well) to understand that ***instruments provide information but people make decisions!*** A multiple criteria approach means that simply setting arbitrary cut-off points or adding up points from various instruments cannot make decisions. Informed human judgment is crucial for an identification system that: (1) seeks to develop diverse talent potentials in diverse segments of the school population; and (2) is geared toward services that place a premium on developing creative productivity rather than merely advanced lesson learning.

Step I: Academic Performance and Test Score Nominations

Academic performance based on end-of-year grades for the past two years and the most recent total verbal and total numerical scores from district-wide achievement tests are the first two criteria used in forming the Talent Pool. In a 15 percent Talent Pool example, students who score at or above the 92nd percentile on either verbal or numerical sections of the achievement test should automatically be placed in the Talent Pool. In schools that serve diverse populations, it is also recommended that a non-verbal cognitive ability test be used in addition to standard achievement tests or aptitude tests.

A very big caution, however, is in order here! There is a good deal of controversy about the effectiveness of non-verbal tests for increasing the proportion of minority students in programs for the gifted (Lohman, 2005; Naglieri & Ford, 2003, 2005). Until more definitive studies are conducted,

we should treat non-verbal test scores as another piece of information in the overall decision-making process rather than a substitute for regular cognitive ability tests and school performance.

Lohman (2005) further argues that comparisons should only be made between students who share similar learning opportunities or background characteristics. It is for this reason that this identification system recommends the use of **local norms** (i.e., calculated by school and grade level). Our goal is to identify the most promising students in *each* school and at *each* grade level who are the best candidates for supplementary services. Since we are not admitting students from other school districts or states, it does not make sense to engage in national comparisons! The use of national norms invariably results in the under representation of minorities and students whose potentials may be manifested in non-traditional ways.

Students who score below the 92nd percentile, but who have demonstrated «straight A» academic performance in their end-of-year grades should also be considered eligible for gifted program services unless the selection team notes unusual discrepancies between test scores and grades. Or there may be cases where high-scoring students do not have high grades due to underachievement or personal or social issues. In such cases, before determining which services are appropriate, additional **individual** assessment and record review should be carried out to determine if factors such as underachievement, a learning disability, personal or family problems, or difficulty with timed group tests is giving an inaccurate picture of the student's potential. Individual intelligence tests administered by a qualified examiner are needed when discrepancy information is found in the types of assessment mentioned above. This approach will help to control the expensive and time-consuming use of individualized testing, thereby meeting the economy goal of this identification system.

Scores from the most recent regularly administered standardized achievement or aptitude test can be used for this purpose; however, we recommend that admission to the Talent Pool be granted on the basis of either a high verbal *or* a high mathematics score. This approach will enable students who are high in verbal or mathematical ability (but not necessarily both) to gain admission. Programs that focus on special talent areas such as music, art, drama, or leadership should use non-test criteria (see Step 2) as major indicators of Above Average Ability in a particular

talent area. In a similar fashion, whenever test scores are not available, or we have some question as to their validity, the non-test criteria recommended in the following steps should be used. This approach is especially important when considering primary age students, disadvantaged populations, or culturally and linguistically different groups.

The conclusion of Step 1 should be the creation of a list of names with an approximately equivalent number of students selected from each grade level. Through team discussions and negotiations, this list should represent approximately one-half of the predetermined number of «slots» in the Talent Pool.

Step 2: Teacher Nominations

If we were using nothing but test scores to identify a 15 percent Talent Pool, the task would be ever so simple. Any child who scores above the 85th percentile (using local norms) would be placed in the Talent Pool. In this identification system, however, we have made a commitment to «leave some room» for students whose potentials may not be reflected in standardized tests. This approach guarantees that all traditionally bright youngsters will automatically be selected, and they will account for approximately 50 percent of our Talent Pool. This process also guarantees admission to bright underachievers.

In order to minimize paperwork on the parts of classroom teachers, the first activity in Step 2 is to provide classroom teachers with a list of the names of students from their class who have already been selected for the Talent Pool in Step 1. After being provided with a brief training activity on the use of teacher rating forms, teachers are asked to complete ratings on students other than those already selected in Step 1 whom they might consider for admission to the Talent Pool. In other words, teachers should be informed about all students who have gained entrance through test score nominations, so that they will not have to complete ratings for students who have already been admitted. Step 2 allows teachers to nominate students who display characteristics that are not easily determined by tests (e.g., high levels of creativity, task commitment, unusual interests, talents, or special areas of superior performance or potential).

The instrument recommended for teacher ratings is the *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students* (SRBCSS; Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman, & Westberg, 2002). These scales are the most thoroughly researched and widely used teacher-rating instrument in the world (Renzulli, Seigle, Reis, Gavin, & Systma Reed, 2009). The scales are now available from Prufrock Press (www.prufrock.com) in an online version, which allows for ease of rating, and more importantly (because this system recommends the use of local norms), the online version automatically calculates local norms as well as individual student profiles.

Most schools use the three main scales corresponding to the Three-Ring Conception of Giftedness (i.e., Learning, Motivation, and Creativity); however, additional scales are available for programs seeking ratings for special areas of talent or for nominating students who might be the best candidates for categorical programs, such as Future Problem Solving, Web Quest, or MathCounts. In such cases, one or a combination of the following SRBCSS scales might be used: Leadership, Reading, Mathematics, Science, Technology, Music, Art, Drama, Communication; Precision, Communication; Expressive, and Planning. Once again, local norms based on school and grade level ratings are used rather than state, regional, or national norms; and each scale is considered a categorical data point. *In other words, scores from the scales should never be added together or averaged.*

With the exception of teachers who are over-nominators or under-nominators, nominations from *teachers who have received training in this process* are accepted into the Talent Pool on a par value with test score nominations. We do not refer to students nominated by test scores as the «truly gifted,» and the students nominated by teachers as the moderately or potentially gifted. Nor do we make any distinctions in the opportunities, resources, or services provided, other than the normal individualization that should be a part of any program that attempts to meet unique needs and potentials. *Special programs should first and foremost respect and reflect the individual characteristics that brought students to our attention in the first place.*

In cases of teachers who are over-nominators, the selection team can and should request that teachers rank order their nominations for review (i.e., place the scales in a pile from high to low) and return them to the selection team. Procedures for dealing with under-nominators or non-nominators will be described in Step 4.

Step 3: Alternate Pathways

Most schools using this identification system make use of test scores and teacher nominations, and in most cases, the majority of the Talent Pool will come from these two criteria. Alternate pathways are optional, locally determined by individual schools, and pursued in varying degrees by individual school districts. Alternate pathways generally include parent nominations, peer nominations, self-nominations, specialized tests (e.g., creative writing, spatial or mechanical ability), product evaluations, or virtually any other procedure that might lead to *initial* consideration by a selection team. A large number of instruments for gathering alternate pathway information are available in the identification literature. A good source of information about traditional testing instruments can be found in *Assessment of Children: Cognitive Applications*; and reviews of instruments specifically related to gifted programs can be found in *Instruments Used in the Identification of Gifted and Talented Students* (Callahan, Hunsaker, Adams, Moore, & Bland, 1995). It is, of course, important and ethically responsible for teachers to make use of the findings resulting from all procedures and the identification information should always be shared with classroom teachers and periodically monitored to determine if appropriate attention is given to information about special interests or activities.

The major difference between alternate pathways on one hand (Step 3), and test score and teacher nomination on the other (Steps 1 and 2), is that alternate pathways are not automatic. In other words, students nominated through one or more alternate pathways will become the subjects of a case study by the Review and Selection Team, after which a selection decision will be made. In most cases the team carries out a case study that includes examination of all previous school records, interviews with students, teachers, and parents, and the administration of individual assessments (as needed) that may be recommended by the team. In some cases, students recommended on the basis of one or more alternate pathways can be placed in the Talent Pool on a trial basis.

A local planning committee or the Review and Selection Team should make decisions about which alternative pathways might be used. Some consideration should also be given to variations in grade level. For example, self-nomination is more appropriate for students who may be

considering advanced classes at the secondary level. Peer nomination is particularly useful for program services that focus on particular talent areas such as technology, music, or drama; and students themselves are sometimes better at revealing which students have natural or «street smart» leadership potential.

Step 4: Special Nominations (Safety Valve No. 1)

Special nominations represent the first of two «safety valves» in this identification system. This procedure involves preparing grade level lists of all students who have been nominated through one of the procedures in Steps 1 through 3 and circulating these lists to all previous year teachers. The directions sent with the lists are as follow:

«These lists contain the names of all students who have been nominated for the Talent Pool for the forthcoming year. Will you please review the lists and send us the names of any students you have previously taught that are not on the lists, but that you think should be considered for Talent Pool membership.»

Teachers should *not* be required to give a reason for their special nominations at this time. Busy schedules may discourage teachers from preparing justifications «on the spot.» A later meeting or request that teachers complete a set of rating scales can also help to insure that invitations for special nominations are not ignored by busy teachers.

This procedure allows previous-year teachers to nominate students who have not been recommended by their present teacher, and it also allows gifted education teachers to make recommendations based on their own previous experience with students who have already been in the Talent Pool, or students they may have encountered as part of enrichment experiences that have been offered in regular classrooms. This process also allows special topic teachers (e.g., music, art, physical education) or teachers who have had responsibilities for special programs (e.g., Future Problem Solving, National History Day, etc.) to have opportunities for input into the nomination process. These teachers often observe students in non-traditional learning environments, and therefore they are excellent talent scouts for a variety of creative, practical, and motivational strengths.

Faculty orientation about such opportunities is, of course, very important for gaining such input.

The Special Nomination step allows for a final review of the total school population, and is designed to circumvent the opinions of present year teachers who may not have an appreciation for the abilities, styles, or even the personality of a particular student. This one last «sweep» through the population also helps to pick up students that may have «turned-off» to school or developed patterns of underachievement as a result of personal or family problems. This step also helps to overcome the general biases of any given teacher who is an under-nominator or a non-nominator. As with the case of alternate pathways, special nominations are not automatic. Rather, a case study is carried out and the final decision rests with the Selection Team.

Step 5: Notification and Orientation of Parents

A letter of notification and a comprehensive description of the program should be forwarded to the parents of all Talent Pool students indicating that their youngster has been placed in the Talent Pool for the year. The letter does not indicate that a child has been certified as «gifted,» but rather explains the nature of the program and extends an invitation to parents for an orientation meeting. At this meeting, a description of the Three-Ring Conception of Giftedness should be provided, as well as an explanation of the differences between «high achieving giftedness» and «creative productive giftedness». It is important to emphasize that both types of giftedness are important and will be addressed in the program. What should also be emphasized is that creative productive giftedness is the type that represents the way that the larger society has recognized persons of significant accomplishment.

The meeting with parents should also provide an explanation of all program policies, procedures, and activities. Parents are informed about how admission to the Talent Pool is determined; that selection is carried out on an annual basis, and that changes in Talent Pool membership might take place during the year as a result of evaluations of student participation and progress. Parents are also invited to make individual appointments whenever they feel additional information about the

program in general, or their own child, is required. A similar orientation session should be provided for students, with emphasis once again being placed on the services and activities being provided. Parents are *not* told that their children are «the gifted,» but through a discussion of the Three-Ring Conception and the procedures for developing general and specific potentials, they come to understand that the development of gifted behaviors is a program goal, as well as part of their own responsibility. Schools using the Renzulli Learning System (RLS) should provide parents with a copy of their child's electronically generated profile.

Step 6: Action Information Nominations (Safety Valve No. 2)

In spite of our best efforts, this system will occasionally overlook highly creative students or students talented in a specific area, who, for one reason or another, are not selected (but should have been) for Talent Pool membership. To help overcome this problem, a process called Action Information Nomination is used and all teachers are provided with an orientation related to spotting unusually favorable high-interest topics in the regular curriculum.

Action information can best be defined as the dynamic interactions that occur when a student becomes extremely interested in or excited about a particular topic, area of study, issue, idea or event that takes place in school or the non-school environment. It is derived from the concept of performance-based assessment, and it serves as the second safety valve in this identification system. The transmission of an Action Information Message (AIM; see Appendix **B**) does not mean that a student will automatically be placed in the Talent Pool. It does, however, serve as the basis for a careful review of the situation to determine if any types of special services are warranted. AIMs are also used within Talent Pool settings (i.e., pull-out groups, advanced classes, cluster groups) to make determinations about the pursuit of individual or small group investigations (Type III Enrichment in the Triad Model). In order for the Special Nomination process to work effectively, all school personnel should be provided with an orientation to «talent spotting» situations where the initiation and transmission of an AIM may be warranted. Transmission to the Review and Selection Team or to someone in the school and/or community that might provide guidance, serve as a mentor,

or help the student to follow up in his or her area of interest are obligations that accompany the use of AIMs in our effort to leave no stone unturned is helping young people develop their potential talents. In programs based on the Schoolwide Enrichment Model (Renzulli & Reis, 1997, 2014), we also provide a wide variety of in-class enrichment experiences that might result in recommendations for special services through the Action Information process.

Processing Identification Information: Keeping it Organized and Communication-Friendly

Despite our initial admonitions against emphasizing administrative “tidiness” at the expense of multiple sources of data identifying young people’s talents, it is nonetheless important to keep all sources organized in a coherent manner that enhances communication among stakeholders. We recommend placing a summary sheet (Figure 3) at the very top of each student’s file. This allows a concise condensation of the multiple measures used in the identification process that is clearly visible to anyone who accesses the information.

Another possible way to summarize multiple criteria into a meaningful format for decision-making is to use the following steps, developed by Lohman and Renzulli (2007). This process incorporates verbal, quantitative, and non-verbal CogAT scores, math and reading achievement scores, and SRBCSS Learning Ability, Creativity, and Motivation scales in the review and selection process.

In closing we would again point out that simplistic single-score identification systems cannot provide us with the rich information necessary in making decisions on how to best provide services to develop children’s unique talents and gifts. Choosing to implement a multiple criteria identification system harnesses the best theoretical evidence about talent development across the lifespan. It also provides avenues for traditionally under-represented student populations to participate in special programming, thus enhancing social equity. This article details how implementing such a system is not only desirable, but practically feasible as well. As educators move to the implementation stage of any decision-making innovation process, we hope this article has provided a practical roadmap as well as resources to guide a successful implementation of a flexible and fair identification system. We believe that the focus of tradition and expediency that has characterized gifted

program identification must give way to expanded conceptions and innovative approaches to identification. These expanded approaches may not be as “tidy” or expedient as past practices, but they will help our field fulfill its promise of developing outstanding talent in more young people and increasing society’s reservoir of creative and productive adults.

FIGURE 3: Identification summary sheet

Renzulli Identification System: Information Summary Form

Name: _____ Date: _____
 School: _____ Grade: _____

I. Academic Performance
 A. Academic Test Scores (Most Recent Test Scores)

	Test	Date	Raw Score	Grade Equiv.	Local %ile
Verbal					
Numerical					
Non-Verbal					

B. End of Year Grades for Past 2 Years

Subject	Year 1	Year 2	Subject	Year 1	Year 2
Reading			Music		
Mathematics			Art		
Lang Arts/English			Foreign Lang		
Social Studies			Other:		
Science			Other:		

II. Teacher Ratings [Scales for Rating Behavioral Characteristics of Superior Students (SRBCSS)]

Scale	Score	Group Mean	Scale	Score	Group Mean

III. Alternative Pathways

	Scale	Summary of Strengths
Parent Rating		
Peer Rating		
Product Rating		

IV. Special Nominations
 Teacher: _____
 Grade: _____
 Attach a brief description from the nominating teacher about why this student was nominated and enter the SRBCSS ratings in Part II above.

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.

Appendix A

A Bibliography of Resources for Conceptions and Definition of Giftedness and Talent Development

- 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.