

El Modelo Tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces

Tripartite Model of Giftedness and Best Practices in Gifted Assessment

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-368-293

Steven I. Pfeiffer, PhD, ABPP

Florida State University

Resumen

En este artículo se presenta el modelo tripartito sobre la alta capacidad, un nuevo paradigma para ver a los estudiantes más dotados desde tres perspectivas: la alta capacidad vista como *alta inteligencia*, la alta capacidad vista como *rendimiento sobresaliente* y alta capacidad vista como *alto potencial para sobresalir o rendir de modo excelente*. El artículo también vincula las prácticas de evaluación de los más capaces a cada una de las tres perspectivas mencionadas, ofreciendo a psicólogos y educadores alternativas y enfoques defendibles para identificar a los estudiantes más capaces en las escuelas. Uno de los propósitos de este artículo es reducir la brecha entre las prácticas de evaluación de los más capaces y los nuevos conocimientos disponibles en las ciencias cognitivas y el campo del desarrollo del talento.

Palabras clave: dotados, modelo tripartito, talento, identificación de talento, evaluación de talento, altas capacidades

Abstract

This article introduces the tripartite model of giftedness, a new paradigm for viewing gifted students from three perspectives: giftedness viewed as high intelligence, giftedness viewed as outstanding accomplishments, and giftedness viewed as high potential to excel. The article also links gifted assessment practices

to each of the three different perspectives, offering psychologists and educators alternative and defensible approaches to identifying gifted students in the schools. One purpose of the article is to narrow the gap between gifted assessment practices and new findings in the cognitive sciences and talent development field.

Keywords: gifted, tripartite model, gifted and talented, gifted identification, gifted assessment, high ability

Introducción

En este artículo se presenta el modelo tripartito de la alta capacidad; un nuevo paradigma para la conceptualización de los estudiantes más dotados que fue propuesta por primera vez en 2002 y ampliado en los seminarios y los escritos posteriores (Pfeiffer , 2002, 2013a, 2011, 2015). El artículo también analiza las implicaciones de las prácticas de evaluación de los más capaces basadas en el modelo tripartito; en otras palabras, se analiza cómo el modelo conduce a las mejores prácticas de evaluación e identificación de los estudiantes más capaces en las escuelas.

Antes de presentar el modelo tripartito, puede ser útil proporcionar primero una definición operativa de los niños más capaces que propuse por primera vez hace más de diez años. La definición, consistente con el modelo tripartito es la siguiente:

«Los niños más capaces muestran una mayor probabilidad, en comparación con otros de su misma edad, experiencia y oportunidades, de alcanzar logros extraordinarios en uno o más de los dominios valorados culturalmente» (Pfeiffer, 2011).

Sobre la base de la definición anterior, el lector puede ver que los dones o capacidades de un niño pequeño pueden estar en cualquiera de los dominios valorados por la cultura. Esto incluye el ámbito académico, el atletismo, las artes escénicas, el liderazgo y el gobierno estudiantil, e incluso el voluntariado comunitario. La lista de dones o capacidades son, francamente, casi interminables, limitados sólo por los valores de la sociedad y lo que se considere importante en un momento dado. La definición también refleja una perspectiva de desarrollo o evolutiva. A

medida que un niño con alta capacidad se hace mayor y su gama de experiencias aumenta, en la gran mayoría de las sociedades en todo el mundo, hay un aumento de las oportunidades para su exposición a una serie de campos diferentes en los que pueden comenzar a centrarse y sobresalir. Dada la combinación adecuada de factores ambientales y apoyo familiares, algunos jóvenes y niños más capaces siguen progresando durante años hasta desarrollar conocimientos y competencias en un campo determinado propios de expertos; algunos incluso llegan a niveles de eminencia destacados (Pfeiffer, 2013a, 2015; Subotnik, 2003; Subotnik, Olszewski-Kubilius y Worrell, 2011). No todos, pero sí algunos. Por ejemplo, una niña que demuestra una capacidad matemática precoz a los seis años, tendrá una amplia variedad de oportunidades académicas y profesionales para sobresalir y distinguirse de la medida a medida que avanza hacia la edad adulta. Que finalmente llegue a destacar en la vida adulta en un campo como las matemáticas o la ingeniería, sin embargo, vendrá determinado por múltiples circunstancias y factores a lo largo de su desarrollo.

La definición anterior refleja la visión de que los más capaces *tienen una mayor probabilidad* de que, en última instancia, sus logros y éxitos extraordinarios en uno o más dominios culturalmente valorados, en comparación con otros individuos de la misma edad y la oportunidad, sean superiores (Pfeiffer, 2013a, 2015). A continuación daré una definición del *estudiante académicamente dotado*. Es similar a la primera definición aunque más específica. También es coherente con el modelo tripartito de la alta capacidad. Esta segunda definición está intencionalmente más ceñida a lo académico y a la escolarización:

«Los estudiantes académicamente dotados demuestran un rendimiento excepcional, o evidencia de potencial para un rendimiento académico sobresaliente, en comparación con otros estudiantes de la misma edad, experiencia y oportunidades ... y una sed de sobresalir en una o más áreas de competencia académica... académicamente los estudiantes más dotados son susceptibles de beneficiarse de programas especiales de educación o recursos, sobre todo si se alinean con su perfil único de capacidades e intereses» (Pfeiffer, 2011, 2013, 2015)

Con frecuencia las necesidades escolares e intelectuales del estudiante académicamente dotado no son atendidas adecuadamente en las clases.

A menudo se requieren programas especializados no previstos ordinariamente en el aula regular. Esto no es siempre así, pero ocurre en la mayor parte de las ocasiones. En mi opinión, basada en más de treinta años de experiencia en este campo, éste debe ser el fundamento principal y el propósito de la educación e identificación de los alumnos de alta capacidad y con talento en las escuelas, determinar qué estudiantes tienen las mayores capacidades intelectuales y los resultados más sobresalientes o bien el potencial para rendir de manera sobresaliente, aspectos que señalan una mayor necesidad de programas educativos especiales no disponibles en la actualidad en el aula regular (Pfeiffer, 2015).

El modelo tripartito sobre la alta capacidad

Hay muchas maneras diferentes de conceptualizar la alta capacidad. Hay conceptualizaciones educativas, sociopolíticas, filosóficas y de carácter psicométrico. Ninguna es correcta. Son simplemente diferentes formas de ver a los niños brillantes que son especiales y de alguna manera únicos. Otros artículos de este monográfico están escritos por los autores de algunas de las principales conceptualizaciones en el campo de las altas capacidades. Me siento muy honrado de poder presentar *el modelo tripartito* en este número especial escrito por estudiosos tan prominentes en este campo. Los diferentes modelos sobre la alta dotación y el talento ofrecen a los educadores, estudiantes, padres, responsables políticos y al público en general, modos de comprender y comunicar lo que queremos decir cuando nos referimos a los alumnos con una capacidad poco común o excepcional. En el libro *Serving the Gifted*, he analizado con cierto detalle las diversas concepciones propuestas por teóricos como Robert Sternberg, Howard Gardner, Louis Thurstone, Julian Stanley, Joseph Renzulli, Rena Subotnik, François Gagné y Anders Ericsson, entre otros (Pfeiffer, 2013a). En este mismo libro también se identifican las similitudes y se sintetizan muchas de las opiniones divergentes que ofrecen estos teóricos. Donde hay bastante en común!

El *modelo tripartito sobre la alta capacidad* incorpora ideas y conceptos propuestos por muchos de los principales teóricos en este campo. También incorpora las ideas propuestas por Bloom (1982, 1985), Feldhusen (2005), Feldman (1986, 1994), Tannenbaum (1983, 2003) y Coleman y Cross (2001). Mi base para establecer el modelo también

refleja las enseñanzas de James Gallagher (1960, 2004, 2008), uno de mis profesores y mentores durante mis días de estudiante de postgrado en la Universidad de Carolina del Norte en Chapel Hill. El modelo tripartito fue concebido a lo largo de mi carrera trabajando principalmente como psicólogo clínico en las escuelas y en la consulta clínica, no como investigador en un laboratorio en la Universidad. Trabajando directamente con un gran número de alumnos muy brillantes, sus maestros y padres. Mis ideas para elaborar el modelo también se basan en mis experiencias de trabajo con muchos alumnos extraordinariamente dotados durante mis años como Director Ejecutivo del programa de talento pre-universitario de la universidad de Duke, TIP (Pfeiffer, 2012, 2013b).

El modelo tripartito fue concebido en un intento de reconciliar algunas de las posturas y discusiones, aparentemente irreconciliables y bastante ásperas en este ámbito, creadas por los seguidores de los diferentes modelos. En este sentido, el modelo tripartito está *sesgado hacia la práctica*. He querido que no fuese ni complejo ni teórico. Lo desarrollé como resultado de la reflexión sobre los cientos de niños brillantes que entrevisté, observé, y evalué al principio de mi carrera como psicólogo pediátrico en un Centro de Desarrollo Infantil puntero en Nueva Orleans y, más tarde, a partir de mi experiencia como consultor de escuelas, educadores, padres y psicólogos escolares en los EE.UU. e internacionalmente. Como ya he dicho, el modelo *no* está impulsado por la investigación o la teoría, sino que nace de la experiencia clínica y la necesidad práctica (Pfeiffer, 2011, 2013a, b, 2015).

Uno de los propósitos del modelo tripartito era reducir la acritud en nuestro campo de estudio sobre cómo definir y conceptualizar qué estudiantes «son dotados» (y cuáles no). El modelo tripartito proporciona a los profesionales múltiples formas de definir y conceptualizar la alta capacidad, pero no necesariamente incompatibles entre sí. Mi intención era proponer un modelo fácil de entender, que respetase e incluyese diferentes tipos de estudiantes de alta capacidad, no sólo el prototipo representado en la prensa popular, el “empollón con alto CI”. Quería que el modelo reflejase mi definición sobre la alta capacidad que señalé al principio de este artículo. Hace aproximadamente quince años que llegué a un descubrimiento, según el que las diversas maneras de ver los niños más capaces podrían agruparse dentro de una de tres categorías de dotación; esto me llevó a la idea de un modelo tripartito.

Un segundo propósito para desarrollar el modelo tripartito era ayudar a los psicólogos escolares y educadores de los alumnos más capaces a pensar en formas defendibles, basadas en la evidencia, acerca de la identificación de estos niños (Pfeiffer, 2012b, 2015). Como psicólogo (y, ciertamente, no educador), mi trabajo clínico me ha supuesto el uso de una buena cantidad de pruebas de evaluación psicológica. También he tenido la suerte de participar en el desarrollo de otras [como por ejemplo las *Devereux Behavior Rating Scales* (Naglieri, LeBuffe y Pfeiffer, 1993) y las *Gifted Rating Scales* (Pfeiffer y Jarosewich, 2003)]. La evaluación de los niños ha sido siempre uno de mis grandes intereses. Mi esperanza era que el modelo tripartito pudiese ofrecer un poco de claridad a las mejores prácticas de identificación de los más capaces, en un ámbito en el que ha habido un cierto grado de ambigüedad e inconsistencia (Pfeiffer, 2002, 2003, 2012b, 2015).

El modelo tripartito conceptualiza alta capacidad desde tres puntos de vista diferentes. Las tres perspectivas se refieren a la alta capacidad vista a través de la lente de:

- la alta inteligencia;
- los logros sobresalientes; y
- el potencial para rendir de modo excelente.

Como ya he sugerido, los tres puntos de vista no son mutuamente excluyentes, tal como ilustraré con ejemplos a continuación. También voy a analizar las prácticas de identificación que se refieren a estas tres formas alternativas de ver a los estudiantes más capaces en las escuelas. Empecemos con la primera categoría de los estudiantes más dotados, el muy inteligente.

Viendo la alta capacidad a través de la lente de alta inteligencia

La primera lente o primer punto de vista, el de alta inteligencia es familiar para la mayoría de los lectores. Las puntuaciones en un test de inteligencia se utilizan para identificar a los estudiantes que están funcionando en un determinado nivel intelectual, muy por encima de la media. Las pruebas de CI pueden complementarse con otras, pero el criterio de la alta capacidad basada en la inteligencia se apoya en la

evidencia de que el estudiante tiene unas capacidades cognitivas muy avanzadas en comparación con sus pares de edad. El estudiante típico con un CI alto evidencia un razonamiento abstracto muy avanzado (Silverman , 2013).

Dentro de esta primera perspectiva, los profesionales aplican un test de inteligencia, o su equivalente, para determinar si un estudiante obtiene puntuaciones que cumplan o superen un umbral predeterminado, que representa al alumno de alta capacidad. Sin embargo, hay muchas maneras diferentes de conceptualizar y medir la inteligencia. La puntuación de CI ha ocupado históricamente una larga preeminencia como el árbitro final en la búsqueda y determinación de quién es o no de alta capacidad. Recientemente, sin embargo, ha habido un cambio de la puntuación de CI global a un creciente interés en los modelos jerárquicos de la inteligencia, especialmente la teoría de las capacidades cognitivas de Cattell-Horn-Carroll (CHC) (McGrew, 2005; Pfeiffer, 2015). Entre los precursores del modelo CHC se incluyen el modelo de los dos factores, generales y específicos, de Spearman (1927), el modelo de la estructura del intelecto de Guilford (1967), el modelo de procesamiento de la información secuencial-simultáneo de Luria (1966) y la teoría de la inteligencia fluida-cristalizada de Cattell-Horn (Horn y Cattell, 1966). No es una exageración decir que el modelo CHC está teniendo una gran influencia en nuestra forma de ver la inteligencia y las pruebas de cociente intelectual, tanto en los EE.UU. como internacionalmente. Y esta influencia está teniendo poco a poco un impacto creciente en la evaluación e identificación de los más dotados.

El modelo CHC reconoce la inteligencia general o global (a menudo denominado 'g' psicométrico o simplemente 'g'), un constructo hipotético en el ápice o tercer estrato del modelo jerárquico CHC (Carroll, 1993). Cuando los que trabajan en el campo de la alta capacidad hablan acerca de los estudiantes más capaces, diciendo que tienen una puntuación de cociente intelectual alta, digamos 125 ó 130, están casi siempre refiriéndose implícitamente a una puntuación de CI de una escala completa, es decir, una puntuación global que refleja la inteligencia general o g psicométrico.

Sin embargo, la mayoría de los partidarios del modelo CHC -¡y hay muchos!- no necesariamente dan preeminencia al factor g, el «león» en el ápice del modelo jerárquico. La mayoría de los investigadores en el campo de la inteligencia hoy se centran más en el segundo nivel, o estrato II,

del modelo jerárquico de tres niveles CHC. Dentro de este estrato II, la teoría CHC postula que hay diez capacidades cognitivas generales, que han sido validadas frecuentemente en cientos de estudios de análisis factorial (Flanagan y McGrew, 1997; McGrew, 2005). ¡Es en el estrato II donde está la acción actualmente en el mundo de las pruebas de inteligencia! (Pfeiffer, 2015). Estas diez capacidades cognitivas generales incluyen: la inteligencia fluida y cristalizada, la memoria a corto plazo, la velocidad de procesamiento, el razonamiento cuantitativo, la velocidad de decisión/tiempo de reacción, la memoria a largo plazo, el procesamiento visual y auditivo y la lectura y la escritura.

La mayor parte de los nuevos test de CI y muchas de las pruebas revisadas recientemente, incluyendo la Escala de Inteligencia de Wechsler para niños-V (WISC-V; Wechsler, 2014), el Stanford-Binet -5 (SB-5; Roid, 2003), la batería de evaluación de Kaufman para los niños-II (KABC-2; Kaufman y Kaufman, 2004), las Escalas de Capacidad Diferencial (DAS; Elliott, 2007) y el test Woodcock-Johnson de Capacidades Cognitivas-IV (WJ-IV; Schrank, McGrew & Mather, 2014), incorporan un modelo jerárquico de la inteligencia con relación al modelo CHC. Los nuevos manuales de las pruebas de CI, de hecho, plantean la interpretación de las pruebas dentro del marco del modelo CHC. Para muchos, en el campo de las altas capacidades, éste es un cambio radical en el pensamiento tradicional sobre las pruebas de inteligencia; la mayoría fuimos entrenados para ver el CI global de un joven como el indicador de la alta capacidad. Lo que estamos viendo es un cambio, y no es un cambio menor; la escala global de CI, aunque todavía está disponible para poder calcularse en las nuevas pruebas de CI, no es necesariamente donde uno debe mirar primero en la aplicación del modelo CHC, ni a la hora de interpretar los resultados de estas pruebas.

Históricamente en los EE.UU., la prueba de cociente intelectual más utilizada en la identificación de los más capaces ha sido la escala Wechsler, recientemente revisada (WISC-V; Wechsler, 2014) y ampliamente traducida en todo el mundo (Pfeiffer, 2015). Mi predicción es que el nuevo WISC-V seguirá teniendo amplia popularidad y será utilizado ampliamente (y traducido a otros idiomas) para la evaluación de los más capaces (Pfeiffer, 2015).

El nuevo WISC-V consta de 21 subtests y sigue dando una puntuación compuesta para el estrato III del CHC, que todavía se llama CI global (o de escala completa). El WISC-V también cuenta con cinco puntuaciones

primarias o índices del estrato II: Comprensión Verbal, Espacial-Visual, Razonamiento Fluido, Memoria de trabajo, y la Velocidad de Procesamiento. Existe una considerable cantidad de investigación que apoya este modelo de cinco factores para la escala Wechsler (Benson, Hulac y Kranzler, 2010; Weiss, Keith, Zhu y Chen, 2013). Pearson, que publica el WISC-V, está desarrollando en la actualidad baremos ampliados para este nuevo test. La versión anterior, el WISC-IV, había ampliado los baremos para su uso con los alumnos de alta capacidad intelectual que alcanzaban el tope de dos o más de las sub-pruebas (Pfeiffer, 2015). Los baremos ampliados son una característica única e importante en la evaluación de la capacidad; tenemos que reconocer los límites máximos de las pruebas que se usan; los baremos ampliados permiten ajustar estadísticamente este problema esencialmente aumentando el techo (Meckstroth, 1989). El nuevo WISC-V también proporciona una puntuación de CI global para el Estrato III, llamado el Índice de Capacidad General (GAI). Este índice se deriva de las subpruebas de Comprensión Verbal, Capacidad Visual-Espacial y Razonamiento Fluido, que contribuyen al FSIQ. Esta puntuación de CI abreviada es preferida por algunas autoridades en nuestro campo, que sostienen que las subpruebas con una gran carga de memoria de trabajo y velocidad de procesamiento pueden deprimir los resultados de las pruebas de cociente intelectual para los estudiantes más capaces (Rimm, Gilman y Silverman, 2008).

Además del WISC-V, existen otras pruebas, como el SB5, KABC-2, DAS, WJ-IV, como ya se ha señalado, y otras muchas pruebas que pueden utilizarse en la identificación de los más capaces dentro de la perspectiva de la alta inteligencia del modelo tripartito (Pfeiffer, 2015). Cuando un test de inteligencia ha sido traducido a otro idioma para su uso en otro país, el profesional debe ser prudente y considerar el rigor y la calidad de la traducción, así como la representatividad de la muestra utilizada para elaborar el baremo local.

Además de la importante cuestión de la idoneidad de un test de inteligencia, traducido para su uso en otros países, la selección del que vaya a utilizarse en la evaluación de la capacidad –tanto para su uso dentro de la perspectiva de la alta inteligencia, como al aplicar las otras dos perspectivas del modelo tripartito– debe estar guiada por los cinco principios que tratamos a continuación.

Principios de la evaluación de los más capaces

1. *Considerar la fiabilidad del test, la validez, los baremos y el techo de la prueba.* Callahan, Renzulli, Delcourt y Hertberg-Davis (2013) ofrecen una discusión muy útil sobre este punto. Afortunadamente las pruebas de capacidades cognitivas de uso más frecuente, como el WISC-V, SB5, DAS, KABC-2 y WJ-IV y la categoría común 'test de CI', disponen de cualidades psicométricas sólidas (Pfeiffer, 2015). Sin embargo, hay mucha menos investigación publicada respecto a la precisión psicométrica de las versiones traducidas de estas pruebas de CI, tan populares y ampliamente utilizadas en sus versiones originales. En otras palabras, los profesionales deben ser cautelosos y confiar menos cuando utilicen pruebas traducidas para propósitos de identificación de los más capaces. Al seleccionar una prueba para cualquier propósito clínico, la consideración más importante que debe hacerse es respecto a la interpretación de las puntuaciones que ofrece, en términos del propósito específico para el que se utiliza y las consecuencias que puedan derivarse de la evaluación (AERA, APA, NCME, 1999). Una prueba podría ser válida en el diagnóstico de un problema de aprendizaje o TDAH, por ejemplo, pero puede ser considerablemente menos exacta o útil en la identificación de alumnos de alta capacidad (Pfeiffer, 2015).

2. *La identificación de los alumnos de alta capacidad debe guiarse por el criterio clínico realizado por profesionales, no solo por los resultados de los tests.* La evaluación de los más capaces no debería basarse de manera rígida en los resultados de los tests. «En el diagnóstico de la alta capacidad, las decisiones con frecuencia se realizan sobre la base de los resultados de las pruebas por sí solas (pruebas a veces incluso administradas grupalmente) (...) una evaluación precisa de la alta capacidad depende de la habilidad y experiencia del examinador en la interpretación de los protocolos» (Silverman, 201, p. 160). Estoy totalmente de acuerdo con la posición de Silverman. He escrito, en otra ocasión, que las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces se debe considerar la confluencia de tres elementos: a) el acceso y familiaridad con la investigación más reciente y posibles pruebas alternativas; b) la pericia en la aplicación y la interpretación de las pruebas y c) el conocimiento y familiaridad con la población específica de los más capaces (Pfeiffer, 2013a, b). Es bastante interesante notar que David Wechsler era un firme partidario de las pruebas de cociente

intelectual como instrumentos clínicos (Kaufman, 2013). Alan Kaufman, quien trabajó con Wechsler sobre la revisión del WISC original y es autor señalado y con autoridad por propio derecho, hace hincapié en que los resultados de las pruebas siempre deben ser interpretados en el contexto de los antecedentes del niño, los comportamientos observados y la aproximación idiosincrática a los ítems del test (Kaufman, 1979). Continúa preocupándome seriamente que sean las puntuaciones de los tests y no el juicio clínico el que dirija la identificación de los más capaces.

3. *Uso de múltiples medidas al evaluar cualquier constructo psicológico, incluyendo la inteligencia.* Un axioma en todas las evaluaciones, incluyendo la medición psicológica y educativa, es que *hay una clara ventaja en la utilización de múltiples medidas al evaluar cualquier constructo de interés* (Pfeiffer, 2012, 2015). Cuando los riesgos aumentan, como ocurre cuando se determina si un estudiante es de alta capacidad o tiene una discapacidad, se hace aún más importante la utilización de múltiples medidas para apoyar cualquier diagnóstico o clasificación. Este principio, así como los demás tratados en esta sección, se aplican por igual a las otras dos formas de ver la alta capacidad en el modelo tripartito: alta capacidad vista desde la perspectiva de los logros sobresalientes y alta capacidad vista a través de la lente del potencial para sobresalir.

En otras palabras, el uso de múltiples medidas es una buena práctica clínica tanto si uno está viendo la alta capacidad a través de la lente de alta inteligencia, de los logros sobresalientes, o del potencial para sobresalir. En este sentido, las calificaciones de los maestros, las entrevistas con los padres, las escalas de observación e incluso las entrevistas con los profesores de la escuela de música, de baile o directores de teatro pueden y suelen tener ofrecer información adicional, única, e incrementalmente válida sobre el perfil de capacidades del estudiante, sus fortalezas más típicas, el estilo de aprendizaje y es probable que el éxito en un programa de desarrollo del talento, en particular los programas diseñados con un currículo académico riguroso y acelerado (Pfeiffer, 2013a, 2015).

4. *Pensar en baremos locales y en la evaluación periódica.* El modelo tripartito defiende tanto los baremos locales como la evaluación recurrente de los más capaces. Como he escrito en otra ocasión, hay una enorme ventaja, no suficientemente explotada, en el uso de baremos locales en la identificación (Pfeiffer, 2012, 2015). Del mismo modo he

animado a los programas de educación para los más capaces a considerar el valor y los beneficios de la identificación y evaluación del talento como un proceso recurrente y no de una sola vez (Pfeiffer, 2013a, 2015). Me baso en la analogía del mundo de los deportes de competición; específicamente en el Programa de Desarrollo Olímpico (ODP) de fútbol juvenil en los EE.UU., con el cual estoy muy familiarizado (Pfeiffer, 2013b). A una edad temprana, cuando los atletas jóvenes que aún no han adquirido una amplia experiencia ‘en el campo’, jugando a lo que el resto del mundo llama fútbol, los entrenadores del programa ODP basan la selección de jugadores jóvenes para su equipo, en gran medida, en la evaluación de las capacidades físicas generales, tales como la velocidad, el equilibrio, la coordinación y la fuerza. También evalúan capacidades no físicas que marcan la diferencia en el campo de juego, incluyendo la motivación, el interés en el deporte y lo que yo llamo “entrenabilidad” (Pfeiffer, 2013b). En otras palabras, la selección (identificación) se produce en un principio en el nivel local (es decir, Estado) y refleja el rendimiento en comparación con los baremos locales. La selección también incluye diversas medidas en diferentes dominios, no solo la capacidad atlética en general, incluso desde una edad temprana.

Sólo cuando los jugadores son mayores, y compiten por un puesto en el equipo de la selección nacional, se produce la selección de candidatos comparando su resultados con los baremos nacionales. La competencia por un codiciado puesto en el equipo nacional es feroz entre un selecto grupo de jugadores con mucho talento y de élite, como era de esperar. Cada jugador con un elevado talento se compara con otros, basándose en un conjunto de baremos nacionales. Cuando los jugadores son jóvenes, los entrenadores locales (Estado) del programa ODP en los EE.UU., utilizan varas de medir locales para identificar a los jugadores con más talento en cada grupo de edad, de los que seleccionan cada año a algunos para el equipo estatal. No tiene ningún sentido para los entrenadores estatales utilizar un conjunto de baremos y estándares nacionales para seleccionar a los mejores jugadores jóvenes de su estado para su programa ‘local’. El uso de baremos nacionales posiblemente podría llevar a algunos estados a identificar demasiados jugadores para su programa local y a otros estados a identificar demasiado pocos, incluso hasta no formar un equipo.

Los programas de Desarrollo Olímpico altamente competitivos en cada estado tienen espacio y recursos finitos, como los programas para los

más capaces en los EE.UU., e internacionalmente. Muchos jugadores de gran talento no son seleccionados a nivel local estatal, simplemente porque hay un número finito de plazas debido a la limitación de recursos. Las pruebas se llevan a cabo cada año, ya que formar parte del programa (ODP) es por invitación anual. Algunos jugadores jóvenes de gran talento que no sean seleccionados en un año determinado pueden eclipsar a los demás en la próxima prueba de selección anual y ser elegidos para el equipo. Del mismo modo, siempre hay algunos jugadores que habiendo sido seleccionados, no se distinguen bastante durante el año en el que participan en el Programa y pueden no ser seleccionados el año siguiente. El punto aquí es que hay una lógica aceptable en el uso de baremos locales y en el proceso de evaluación recurrente, tanto en el campo del fútbol competitivo, como en el ámbito de la educación de los más capaces. Los baremos locales, por tanto, tienen mucho sentido en el nivel del distrito escolar si el objetivo de la educación de los más capaces es proporcionar programas especiales para estos estudiantes (Pfeiffer , 2015).

David Lohman (2012) ofrece un maravilloso ejemplo hipotético de este modelo en acción; el uso de baremos locales para seleccionar a los estudiantes para dos opciones de programas diferentes para los más dotados en un sistema escolar ficticio, aceleración de un curso completo o enriquecimiento. Para algunos lectores la idea de utilizar baremos locales va en contra de lo que les enseñaron en la escuela de posgrado sobre la utilización de baremos nacionales representativos. Y hay una lógica para este consejo cuando se realiza una evaluación para determinar si un joven presenta un trastorno del espectro autista o un trastorno mental inducido por el uso de sustancias, por ejemplo. En estos casos, cuando el médico está tratando de determinar si la persona tiene un trastorno real o enfermedad, las normas nacionales establecidas son imprescindibles. Sin embargo, la pregunta de diagnóstico es diferente en la evaluación de la capacidad. Por ejemplo, es interesante y puede ser relevante saber cuál es la puntuación en un test de un estudiante de Little Rock, Arkansas, o Barcelona, en comparación con las puntuaciones de otros estudiantes en los EE.UU. o en España. Pero es más relevante en la selección de estudiantes para un programa a nivel local, saber dónde se sitúa el estudiante de Little Rock, Arkansas, o Barcelona en la prueba - sea cual sea la prueba-, si se compara con otros estudiantes que compiten por ese programa en Little rock o Barcelona.

5. *Usar modelos de selección y de toma de decisiones explícitos.* El lector puede sorprenderse al saber que hay modelos alternativos de toma de decisiones, o de selección, para determinar si un estudiante es clasificado de alta capacidad o no. No se trata de «una talla para todos» cuando se hablamos de decidir si un estudiante es de alta capacidad o no. Debido a que lo que llamamos *giftedness*, en inglés, es una construcción social (Borland, 2005, 2009; Pfeiffer, 2002, 2012), no es algo real, como una enfermedad, realmente no hay algoritmo científico o estadístico para asegurar que la decisión de clasificación es absolutamente correcta o maximiza los aciertos (verdaderos positivos y verdaderos negativos) y minimiza los errores (falsos positivos y falsos negativos). Los que trabajamos en este campo desearíamos que esto no fuese así pero, por desgracia, lo es (Pfeiffer, 2015). En relación con el hecho de que la *giftedness* es un constructo, no algo real, es importante mencionar que con frecuencia la representamos como categórica, aunque la identificamos, en la mayoría de los casos, sobre la base de un cociente intelectual, que es una puntuación en un test, lo que representa una distribución de la puntuación que varía de modo continuo (Lohman, 2009). Permítanme darles un ejemplo para resaltar este enigma diagnóstico. A menudo pregunto a mis estudiantes de posgrado: «¿Qué harías si un niño al que has evaluado obtiene una puntuación por encima del umbral del distrito escolar para los alumnos de alta capacidad, digamos que en el WISC-V, pero por debajo del punto de corte en una segunda prueba, quizás la SB5? ¿Es de alta capacidad el estudiante? ¿Aplicarías una tercera prueba? ¿Utilizarías la prueba con la puntuación más alta? ¿Tomarías la media de las dos puntuaciones?» (Pfeiffer, 2015).

David Lohman (2009), una autoridad en medición psicológica, sostiene que es mal consejo suponer que la mayor puntuación es la mejor estimación de la «verdadera» capacidad intelectual del estudiante. Lohman recomienda tomar el promedio de las dos pruebas. En *Essentials of Gifted Assessment* (Pfeiffer, 2015), se discuten las ventajas y desventajas de los modelos de toma de decisiones alternativas utilizadas en la identificación de los más capaces, incluyendo el modelo de decisión de corte único; corte múltiple y el modelo de promedio. Está más allá del alcance de este breve artículo describir cada modelo. Lo que es importante mencionar, sin embargo, es lo siguiente: los diferentes modelos de toma de decisiones pueden conducir a resultados ligeramente diferentes respecto a los que

son identificados como altamente dotados. Y, con independencia del modelo de toma de decisiones que uno utilice, la identificación de los más capaces nunca puede proporcionar el mismo grado de precisión que existe en la medicina clínica, la predicción del tiempo, o incluso en la seguridad del aeropuerto! (Pfeiffer, 2015).

Antes de concluir la sección sobre la alta capacidad vista a través del lente de una alta inteligencia, debo recordar al lector que la inteligencia puede ser conceptualizada y medida desde una amplia variedad de enfoques, más allá de un único cociente intelectual o conjunto de puntuaciones de factores del Estrato II. ¡Y lo es! Por ejemplo, la inteligencia puede basarse en resultados de investigaciones neuroanatómicas. Investigaciones recientes, por ejemplo, sugieren que los niños más inteligentes muestran una corteza más plástica, con una fase inicial de aceleración prolongada de aumento cortical seguida por un período de adelgazamiento cortical vigoroso en la adolescencia temprana (Shaw, Greenstein, Lerch, et al. 2006). El punto aquí es que hay más de una manera de medir la inteligencia, incluso considerando la alta capacidad desde esta perspectiva.

Viendo la alta capacidad través de la lente de los Logros Sobresalientes

La segunda perspectiva en el modelo tripartito, el punto de vista de los *Logros Sobresalientes*, no se descarta la importancia de un alto cociente intelectual. Muchos defensores de esta segunda perspectiva, entre los que me incluyo, consideran que el rendimiento en un test de inteligencia, siendo útil, no es necesariamente el dato esencial en la identificación de los estudiantes dotados. La perspectiva de los *Logros o Rendimiento Sobresaliente* destaca el desempeño académico real en aula como una de las características centrales o definitorias de la alta capacidad académica; lo que yo llamo «*estudiantes académicamente dotados*». De acuerdo con esta segunda perspectiva, la excelencia académica es la cualidad que define al estudiante académicamente dotado (Pfeiffer, 2013a, 2015).

Los educadores y psicólogos que defienden esta segunda perspectiva, alternativa a la anterior, se basan en medidas directas de rendimiento académico para evaluar a los alumnos más capaces, no pruebas de cociente intelectual que miden capacidades cognitivas, pero no ofrecen necesariamente evidencia directa de rendimiento académico «auténtico».

La creatividad se enfatiza a menudo al enfocar la alta capacidad desde esta perspectiva. La motivación, el impulso, la persistencia y la pasión académica también son vistos como construcciones relevantes a tener en cuenta -claramente factores no cognitivos que juegan un papel en el éxito (Pfeiffer, 2012, 2013a, 2015). Estos factores no cognitivos, por supuesto, tienen un impacto en el aprendizaje y el desarrollo del talento no sólo en los estudiantes de alta capacidad (Kaufman, 2013). Estas variables pueden y deben ser medidas.


El fundamento de los programas para alumnos más dotados, basados en la perspectiva del *Rendimiento Sobresaliente*, es que los estudiantes que sobresalen académicamente se han ganado y merecen programas especiales debido a su destacado esfuerzo y logros en las aulas (y, a menudo, en el mundo real, fuera del aula). Los programas para alumnos de alta capacidad, basados en esta perspectiva, son ligeramente diferentes de los programas guiados por la perspectiva de la alta inteligencia. Los programas diseñados para estudiantes que demuestren logros sobresalientes, consisten en planes de estudio enriquecidos y un reto académico elevado (Pfeiffer, 2013a). Recordemos que las perspectivas de alta inteligencia y los logros sobresalientes no son excluyentes entre sí, a pesar de que son diferentes. Representan formas alternativas -pero no enfoques correctos o incorrectos- de conceptualizar e identificar a los estudiantes que son vistos como más capaces.

El tipo de pruebas y procedimientos que se pueden utilizar para identificar a los estudiantes más dotados desde la perspectiva que estamos considerando serán, por supuesto, diferentes de las pruebas de CI, la prueba clásica dentro de la perspectiva de alta inteligencia. Históricamente se han utilizado, con diverso grado de éxito, las nominaciones de maestros y padres (Pfeiffer y Blei, 2008), las basadas en el rendimiento, el portafolio, la evaluación auténtica (Shaklee, Barbour, Ambrosio, y Hansford, 1997; Vantassel-Baska, 2008), y las calificaciones de los maestros. Múltiples muestras de desempeño de los estudiantes, evaluados rigurosamente mediante una rúbrica sistematizada o sistema de puntuación, por supuesto, aumenta el éxito o la exactitud del proceso de identificación (Pfeiffer, 2015). Como se mencionó anteriormente, la creatividad es considerada a menudo como un constructo relevante a tener en cuenta en la comprensión de la alta capacidad desde la perspectiva de los *Logros Sobresalientes*. En *Essentials of Gifted Assessment* (Pfeiffer, 2015), abogo por usar la técnica de la evaluación

consensual (CAT) para juzgar la creatividad de las ideas de los estudiantes, sus actuaciones y productos -el sello de un enfoque de la alta capacidad desde el ángulo de los *Logros Sobresalientes*. Animo al lector interesado a leer una discusión detallada sobre las medidas de evaluación consensual y otras medidas de creatividad en *Essentials of Gifted Assessment* (Pfeiffer, 2015).

Las escalas de valoración de los profesores (*rating scales*) también pueden evaluar, aunque de manera indirecta y subjetiva, el rendimiento académico del estudiante. Por supuesto, las valoraciones reflejan siempre la percepción de un profesor, no lo que el estudiante realmente ha logrado. Sin embargo, si están bien diseñadas y cuidadosamente baremadas, las escalas de valoración de los profesores, como la *Gifted Rating Scale* (GRS; Pfeiffer y Jarosewich, 2003) pueden ser útiles, proporcionando evidencia indirecta y de apoyo de la alta capacidad. Esto es cierto para las tres perspectivas, la *Alta Inteligencia*, *Logros Sobresalientes* y el *Potencial para la Excelencia*. Las escalas GRS se desarrollaron bajo los auspicios de *Pearson Assessment*; el objetivo era conseguir una escala de valoración de los más capaces científicamente rigurosa. El editor quería la GRS para proporcionar evidencia inequívoca de que los usos previstos y la interpretación de los resultados de las pruebas serían válidos (Impara, 2010). La GRS refleja una concepción multidimensional de la alta capacidad, compatible con el modelo tripartito. Aunque la GRS se puede utilizar para ayudar a identificar a los estudiantes más dotados desde el enfoque de los *Logros Sobresalientes*, es ampliamente utilizada para complementar los tests de inteligencia basados en la perspectiva de la alta inteligencia. La GRS se compone de seis escalas y 72 ítems para los estudiantes de mayor edad (6-13 años) y cinco escalas y 60 ítems para los niños más pequeños (edades 4-6 años). Las escalas son: capacidad intelectual, capacidad académica, creatividad, talento artístico, liderazgo y motivación. Los estudios de validación indican que la GRS goza de gran fiabilidad, validez y exactitud de diagnóstico, incluidas las versiones traducidas (Li, Lee, Pfeiffer, Kamata y Kumtepe, 2009; Margulies y Floyd, 2004; Pfeiffer y Jarosewich, 2007; Pfeiffer, Petscher y Kumtepe 2008; Rosado, Pfeiffer y Petscher, en prensa; Ward, 2005). Un estudio reciente confirmó la validez de una versión online de la misma (Yarnell y Pfeiffer, en prensa).

FIGURA I. Hoja de registro de la Gifted Rating Scales-School Form. Reproducida con autorización de Pearson Assessment



GRS
GIFTED RATING SCALES
PFEIFFER & JAROSWICZ

GRS-S

SCHOOL FORM

Section 1. To be completed by the teacher/rater

Student Information

Name _____

Date of Birth ____/____/____ Today's Date ____/____/____

Male Female Grade: _____ Age: _____

Additional Information

Teacher Information

Name _____

Contact Number _____

School _____

School Address _____

How long have you known this child in a teaching capacity?

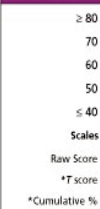
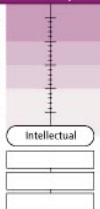
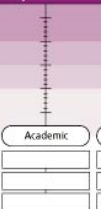
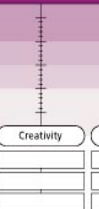
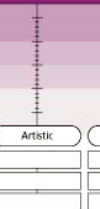
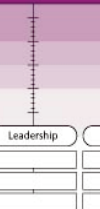
1-3 months 4-6 months 7-12 months >1 year

In general, how well do you feel you know this child?

Not Well Fairly Well Very Well

Section 2. To be completed by the examiner. See scoring instructions in the Manual

Profile of Scale Scores (T Score)

	Intellectual	Academic	Creativity	Artistic	Leadership	Motivation
≥ 80 70 60 50 40 ≤ 40						
Raw Score						
*T score						
*Cumulative %						

* See Appendix B tables for T score conversion of raw scores and cumulative percentages for T scores.

Results

Strengths _____

Recommendations _____

Antes de concluir esta sección, debo mencionar algunas de las pruebas de rendimiento más populares. Estas pruebas pueden, y a menudo se

utilizan, en la evaluación de los más capaces desde una perspectiva de *Logros Sobresalientes*, a pesar de que no son medidas directas o «auténticas» de excelencia académica, como lo son los elementos que conforman un portafolio. Las pruebas de rendimiento son medidas indirectas. Entre las pruebas de rendimiento individuales que gozan de popularidad en la evaluación de los más capaces y con cualidades psicométricas aceptables, se incluyen: *Diagnostic Achievement Battery-3* (Newcomer, 2001), *Kaufman Test of Educational Achievement-Third Edition* (KTEA-3; Kaufman&Kaufman, 2014), *Key Math-3 Diagnostic Assessment* (Connolly, 2007), *Wechsler Individual Achievement Test, Third Edition* (WIAT-III; Wechsler, 2009), *Wide Range Achievement Test-Fourth Edition* (WRAT-4; Wilkinson & Robertson, 2006), *Woodcock-Johnson IV Tests of Achievement* (Mather & Wendling, 2014), *Woodcock Reading Mastery Tests, Third Edition* (WRMT-III; Woodcock, 2011). Además de estas pruebas de rendimiento individual, el orientador o profesor puede revisar el desempeño de los estudiantes en los exámenes finales del año escolar, administrados en grupo, para obtener datos adicionales sobre el valor académico de un estudiante en comparación con sus pares y compañeros de edad.

Viendo alta capacidad a través de la lente del Potencial para la Excelencia

La tercera vía que se puede utilizar conceptualizar la alta capacidad académica en el modelo tripartito es el *Potencial para Sobresalir o para la Excelencia*. A algunos jóvenes no se les han proporcionado suficientes oportunidades, o la estimulación intelectual necesaria para que desarrollen sus dotes intelectuales o académicas, por lo que éstas permanecen latentes e insuficientemente desarrolladas (Pfeiffer, 2013a, b, 2015). Esta tercera perspectiva se basa en mi experiencia trabajando con muchos estudiantes de alto potencial y en un cuerpo considerable de investigación (Irving y Hudley, 2009; Nisbett, 2009). La mayoría de los que trabajamos en el campo de las altas capacidades hemos encontrado estudiantes extraordinarios que no rinden bien en las pruebas de cociente intelectual, y tampoco rinden de manera sobresaliente en el campo académico. Pero nuestra intuición nos dice que hay algo muy especial en ellos, a pesar de sus resultados mediocres en los tests o su desempeño en el aula.

Es indiscutible que no todos los estudiantes comienzan en igualdad de condiciones. Algunos niños pobres o que viven en familias en las que las actividades intelectuales y educativas ni son alentadas ni estimuladas en el hogar, o que crecen en comunidades rurales o en condiciones de hacinamiento en las que las oportunidades de estimulación intelectual y educativa son raras, están en clara desventaja para desarrollar sus capacidades (Ford & Whiting, 2008; Nisbett, 2009; Pfeiffer, 2002, 2012, 2013a, 2015).

A esta tercera perspectiva, la del alumno con alto *Potencial para Sobresalir*, la llamo la del *estudiante casi o potencialmente dotado*. Esperamos que los estudiantes con alto potencial para sobresalir florezcan, que desarrollen sustancialmente sus capacidades intelectuales y obtengan el rendimiento académico esperado cuando se les proporcionen las ayudas psico-educativas apropiadas. La lógica que subyace a esta tercera perspectiva es que, con el tiempo, un entorno adecuado y altamente estimulante, con la tutoría y el programa adecuado, estos estudiantes eventualmente actualizarán su alto potencial aún no desplegado. Y se distinguirán de sus compañeros como niños de alta capacidad. La educación de los más capaces, basada en la perspectiva del *potencial para la excelencia*, consiste en un plan de estudios muy motivador y enriquecido que puede incluir en realidad intervenciones compensatorias (Pfeiffer, 2015).

La primera categoría que hemos analizado, los estudiantes con *alta inteligencia*, suelen tener puntuaciones de CI en el 2-10% superior en comparación con otros niños de la misma edad. La segunda categoría de capacidad en el modelo tripartito, los *estudiantes académicamente dotados*, son académicamente precoces, rinden excepcionalmente bien en el aula, disfrutan del aprendizaje y retos académicos y demuestran persistencia, alta tolerancia a la frustración y motivación de logro cuando se enfrentan a retos académicos. Cuando se evalúan, pueden obtener resultados por encima del promedio de la escala de CI, típicamente 110 a 120 y, a veces, superior, disfrutan de la escuela y la educación y son muy entusiastas respecto al aprendizaje. Están generalmente entre los alumnos más capaces y de mayor rendimiento en la clase. A los maestros les encanta tener estos alumnos en su aula.

La tercera categoría en el modelo tripartito, los estudiantes con alto potencial para sobresalir son, francamente, los más difíciles de identificar. A menudo son reconocidos por sus maestros y otras personas como

estudiantes brillantes o rápidos, trabajadores y muy curiosos respecto al mundo que les rodea. Pueden no rendir de manera excepcional en los tests de capacidad o en las pruebas de rendimiento. Sus resultados de las pruebas de CI están por debajo de los umbrales establecidos o puntuaciones de corte para que sean considerados de alta capacidad, a veces con valores en torno a 110-115. Sus puntuaciones en pruebas de rendimiento estandarizadas y pruebas de rendimiento en clase también pueden estar por debajo de los resultados que obtienen los alumnos *académicamente más capaces*. Sin embargo, hay algo acerca de estos estudiantes que transmite una alta capacidad latente y subdesarrollada. Ellos son los típicos «diamantes en bruto, sin cortar y sin pulir (Pfeiffer, 2013a, 2015). Como se mencionó anteriormente, las valoraciones de los profesores en las escalas GRS (Pfeiffer y Jarosewich, 2003) a menudo señalan características que sugieren que un determinado estudiante tiene un potencial sin explotar. Los ítems más valorados por los profesores frecuentemente como «muy por encima de la media» en las GRS, para los estudiantes de alto *potencial para rendir de modo excelente*, son: ‘aprende conceptos difíciles con facilidad’, ‘aprende nueva información de forma rápida’, ‘completa el trabajo académico sin ayuda’, ‘comprende material académico complejo’, ‘muestra una imaginación activa’, ‘se esfuerza para rendir y trabaja tenazmente’. Los profesores con experiencia son, a menudo, perspicaces y hábiles en la identificación de los comportamientos y actitudes observables en el aula que indican que un estudiante puede tener un potencial inusualmente alto, aún sin explotar.

El único reto en la evaluación de esta tercera categoría de los más capaces, el *alto potencial para sobresalir*, es que la identificación es siempre especulativa y basada en una predicción. El diagnóstico se guía por observaciones en el aula, los ensayos, e información contextual y de clase, que se sintetiza para inferir que, si las circunstancias de la vida hubieran sido diferentes, el estudiante muy probablemente aparecería como una persona de una gran inteligencia o académicamente dotada. La inferencia es que con un hogar diferente, o con unas circunstancias familiares, socio-culturales y económicas distintas, el estudiante se asemejaría y tendría calificaciones como un estudiante con una alta inteligencia o académicamente dotado (Pfeiffer, 2013a, 2015).

Esta tercera categoría de la alta capacidad refleja una predicción. La predicción es que si el estudiante recibe un programa para alumnos de alta capacidad integral e intensivo, que a menudo requiere un

componente de los padres en el hogar, entonces el estudiante en algún momento futuro no se distinguirá, o al menos será muy similar a cualquier estudiante que ya está identificado en una de las otras dos categorías que hemos señalado: de alta inteligencia o académicamente dotado (Ford y Whiting, 2008; Worrell y Erwin, 2011; Pfeiffer, 2015).

Comentarios finales

En resumen, las tres categorías de estudiantes de alta capacidad en el modelo tripartito constituyen diferentes grupos de niños, con diferentes niveles de CI y diferentes perfiles de capacidades cognitivas y estilos de aprendizaje, así como diferentes conjuntos de capacidades e incluso características de personalidad, aunque no son necesariamente excluyentes entre sí. Hay, por supuesto, un considerable solapamiento entre ellos. Sin embargo, hay muchos alumnos extraordinariamente dotados desde una perspectiva académica con CIs probados por debajo de 120 ó 125. Y hay muchos estudiantes con un cociente intelectual de 130 y por encima que no se distinguen especialmente en lo académico.

Desde una perspectiva de desarrollo del talento, muchos investigadores han llegado a apreciar que, en los diferentes dominios y profesiones, se requiere una competencia intelectual menor y, en algunos casos, competencias claramente diferentes (Horowitz, Subotnik y Matthews, 2009). El éxito en el mundo de la investigación científica, por ejemplo, requiere un alto nivel de razonamiento abstracto. La mayoría de los teóricos de más éxito e incluso eminentes, así como investigadores académicos, no necesitan tomar decisiones rápidas o incluso mantener millones de datos en su memoria. La velocidad de procesamiento y memoria de trabajo no tienen una importancia crítica en sus campos para ser reconocidos como personas altamente dotadas. Sin embargo, el razonamiento abstracto sí es crítico. Este fue el caso de Einstein, Freud y Darwin, y ahora Stephen Hawking. Sin embargo, en muchos campos y profesiones, el razonamiento abstracto y obtener puntuaciones en los tests de CI por encima de un determinado umbral no son críticos para alcanzar la eminencia. Los que trabajamos en este campo no debemos olvidar este punto (Pfeiffer, 2012).

Antes de concluir, permítanme reiterar, brevemente, algunos puntos clave:

- La alta capacidad (*giftedness*) es un constructo social y no algo que es real. Ser de alta capacidad no es algo que unos estudiantes son y otros no lo son. *Giftedness* es un concepto educativo útil que nos lleva a, entre otras cosas, clasificar un subconjunto de estudiantes sobre la base de criterios alternativos (como el alto índice de inteligencia, o el rendimiento académico sobresaliente). Nunca puede haber un «verdadero» cociente intelectual que separa a los dotados de los que no lo son. La decisión sobre dónde trazar la línea, si vemos las capacidades desde *el modelo tripartito* como la *inteligencia alta*, *logros sobresalientes*, o *potencial para sobresalir*, siempre se basa en un juicio, esperemos que reflexivo y deliberado, justo, equitativo y prudente, realizado por profesionales que están bien informados de las cuestiones relacionadas con la alta capacidad.
- La capacidad intelectual general es importante para el rendimiento escolar y el éxito en el mundo real. Hay varias formas de definir, conceptualizar y medir la inteligencia y ninguna es la correcta. Es importante medir el CI a la hora de realizar una evaluación de un alumno de alta capacidad o para determinar cuando se considera un estudiante para ser elegido como dotado. La mayoría, aunque no en todos los modelos, aceptan la importancia de reconocer y evaluar las capacidades intelectuales en uno o más dominios valoradas culturalmente.
- Además de la capacidad general, las capacidades y destrezas específicas, hay una constelación de actitudes, intereses y creencias que son importantes, como las oportunidades proporcionadas que se hayan aprovechado y la motivación, la persistencia, la tolerancia a la frustración y la pasión contribuyen sinérgicamente a la determinación de la altura que pueden llegar a alcanzar los jóvenes más brillantes respecto a sus logros en un campo dado (Pfeiffer, 2015). Otros factores, más allá del CI, contribuyen en la determinación, en última instancia, del éxito de uno en la vida. Las oportunidades, decisiones personales, personalidad, eventos no previstos y la buena fortuna, juegan un papel en todas las etapas del proceso de desarrollo del talento (Pfeiffer, 2012).

- Hay muchas maneras diferentes de conceptualizar la alta capacidad; el modelo tripartito ofrece tres lentes diferentes para verla y para realizar la evaluación de los más dotados. Algunos en este campo argumentan que el número de estudiantes a los que se les proporcionan servicios adecuados deben basarse en las necesidades reales para tales servicios; sin embargo, es muy difícil, si no imposible, operativizar el concepto de *necesidad educativa* de una manera científicamente defendible. Parte de la razón es porque el constructo del que hablamos no es algo real. *Gifted* es un concepto que los humanos nos hemos inventado. Todos los estudiantes, incluyendo a los estudiantes de una capacidad poco común o alta, se benefician de un currículo diferenciado y de una instrucción que les ofrezca el adecuado nivel de reto (Borland, 2005). A cuántos de estos estudiantes se les debe proporcionar un programa especial para que desarrollen su talento es, en última instancia, una decisión política, fiscal y práctica guiada por los recursos disponibles y los juicios de valor. Esto no es diferente a mi anterior ejemplo de cómo el Programa de Desarrollo Olímpico EE.UU. se acerca el desarrollo del talento de nuestros jóvenes jugadores de fútbol femenino más dotados.
- Hasta este punto, el artículo sólo se ha centrado en un objetivo de la evaluación de talento, la identificación de los alumnos con altas capacidades. La identificación es un propósito muy importante. Pero hay al menos otras siete razones por las que llevar a cabo una evaluación de la alta capacidad desde el modelo tripartito (Pfeiffer, 2015):
 - Obtención de datos para apoyar la admisión a escuelas especiales o programas para los más capaces
 - Comprender las fortalezas y debilidades (asincronías) de un niño excepcionalmente brillante o determinar el grado de la alta capacidad.
 - Evaluar el crecimiento en áreas como la creatividad o el pensamiento crítico con las implicaciones que ello conlleva para la modificación de planes de estudio, los estudiantes adecuación dentro de dos o más programas alternativos, o los datos de evaluación del programa
 - Ayudar en el diagnóstico de la doble excepcionalidad.

- Discernir qué factores pueden contribuir potencialmente a bajo un rendimiento o baja motivación
- Proporcionar información a los padres que han optado por la educación en el hogar
- Determinar el grado o nivel adecuado para un determinado alumnos y tomar decisiones sobre la aceleración.

References

- American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA), & National Council on Measurement in Education (NCME) (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Benson, N., Hulac, D. M., & Kranzler, J. H. (2010). Independent examination of the Wechsler Adult Intelligence Scale–Fourth Edition (WAIS–IV): What does the WAIS–IV measure? *Psychological Assessment*, 22(1), 121–130. doi: 10.1037/a0017767
- Blair, C. (2006). How similar are fluid cognition and general intelligence? A developmental neuroscience perspective on fluid cognition as an aspect of human cognitive ability. *Behavioral and Brain Sciences*, 29, 109-125.
- Bloom, B. S. (1982). The role of gifts and markers in the development of talent. *Exceptional Children*, 48, 510-522.
- Bloom, B. J. (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books.
- Borland, J. H. (2005). Gifted education without gifted children: The case for no conception of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (2nd ed., pp. 1-19). New York: Cambridge University Press.
- Borland, J. H. (2009) Myth 2: The gifted constitute 3% to 5% of the population. Moreover, giftedness equals high IQ, which is a stable measure of aptitude: Spinal tap psychometrics in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 53, 236-238.

- Callahan, C. M., Renzulli, J. S., Delcourt, M. A. B., & Hertberg-Davis, H. L. (2013). Considerations for identification of gifted and talented students. In C. M. Callahan & H. L. Hertberg-Davis (Eds.), *Fundamentals of gifted education* (pp. 83-91). NY: Routledge.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Coleman, L. J., & Cross, T.L. (2001). *Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Connolly, A. J. (2007). *Key-Math-3 diagnostic assessment: Manual forms A and B*. Minneapolis, MN: Pearson.
- Elliot, C. D. (2007). *Differential Ability Scales, 2nd edition: Administration and scoring manual*. San Antonio, TX: Pearson Assessment.
- Feldhusen, J. F. (2005). Giftedness, talent, expertise, and creative achievement. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 64-79). New York: Cambridge University Press.
- Feldman D. H. (1986). *Nature's gambit: Child prodigies and the development of human potential*. New York: Basic Books.
- Feldman, M.P. (1994). *The geography of innovation*. Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Flanagan, D. P., & McGrew, K. S. (1997). A cross-battery approach to assessing and interpreting cognitive abilities: Narrowing the gap between practice and the cognitive sciences. In D. P. Flanagan & J. L. Genshaft (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, test, and issues* (pp. 314-325). New York: Guilford Press.
- Ford, D. Y., & Whiting, G. W. (2008). Recurring and retaining underrepresented gifted students. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness* (pp. 293-308). New York: Springer.
- Gallagher, J. J. (1960). *Analysis of research on the education of gifted children*. Springfield, Illinois: Office of the Superintendent of Public Instruction.
- Gallagher, J. J. (2004). No Child Left Behind and gifted education. *Roeper Review*, 26, 121-123.
- Gallagher, J. J. (2008). Psychology, psychologists, and gifted students. In S. I. Pfeiffer, S. I. (Ed) *Handbook of giftedness in children* (pp. 1-11). New York: Springer.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.

- Horn, J. L., & Cattell, R. B. (1966). Refinement and test of the theory of fluid and crystallized intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 57, 253-270.
- Impara, J. C. (2010). Assessing the validity of test scores. In R. A. Spies, J. F. Carlson, & K. F. Geisinger (Eds.), *The 18th Mental Measurements Yearbook* (pp. 817-823). Lincoln, NE: University of Nebraska and Buros Institute of Mental Measurements.
- Irving, M. A. & Hudley, C. (2009). Cultural identification and academic achievement among African American males. *Journal of Advanced Academics*, 19, 676-699.
- Kaufman, A. S. (1979). *Intelligent testing with the WISC-R*. New York: Wiley.
- Kaufman, A. S. (2013). Intelligent testing with Wechsler's Fourth Editions: Perspectives on the Weiss et al. studies and the eight commentaries. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 31, 224-234.
- Kaufman, A. S. (2013). Intelligent testing with Wechsler's Fourth Editions: Perspectives on the Weiss et al. studies and the eight commentaries. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 31, 224-234.
- Kaufman, A. S., & Kaufman, N. L. (2004a). *Kaufman Assessment Battery for Children – Second Edition (KABC-II)*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Kaufman, A. S., & Kaufman, N. L. (2005). *Kaufman Test of Educational Achievement – Second Edition (KTEA II)*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Li, H., Lee, D., Pfeiffer, S. I., Kamata, A., & Kumtepe, A. T. (2009). Measurement invariance of the Gifted Rating Scales-School Form across five cultural groups. *School Psychology Quarterly*, 24, 186-198.
- Lohman, D. F. (2009). Identifying academically talented students: Some general principles, two specific procedures. In L. V. Shavinia (Ed.), *International Handbook of Giftedness* (pp. 971-997). New York: Springer.
- Lohman, D. F. (2012). Decision strategies. In S. L. Hunsaker (Ed.), *Identification: The theory and practice of identifying students for gifted and talented education services* (pp. 217-248). Mansfield, CT: Creative Learning Press.
- Luria, A. R. (1966). *Higher cortical functions in man*. New York: Basic Books.

- Margulies, A. S., & Floyd, R. G. (2004). Test review: The Gifted Rating Scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 22, 275-282.
- Mather, N., & Wendling, B. J. (2014). *Examiner's Manual. Woodcock-Johnson IV Tests of Cognitive Abilities*. Rolling Meadows, IL: Riverside.
- McGrew, K. S. (2005). The Catell-Horn-Carroll theory of cognitive abilities: Past, present, and future. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (2nd ed.; pp. 136-181). New York: Guilford Press.
- Meckstroth, E. (1989). On testing. *Understanding Our Gifted*, 1, 4.
- Naglieri, J. A., LeBuffe, P. A., & Pfeiffer, S. I. (1993). *Devereux Behavior Rating Scale- School Form*. San Antonio: Psych Corp/Pearson Assessment.
- Newcomer, P. L. (2001). *Diagnostic Achievement Battery - Third Edition*. Austin, TX: PRO-ED.
- Nisbett, R. E. (2009). *Intelligence and how to get it*. New York: Norton.
- Pfeiffer, S. I. (2002). Identifying gifted and talented students: Recurring issues and promising solutions. *Journal of Applied School Psychology*, 19, 31- 50.
- Pfeiffer, S. I. (2003). Challenges and opportunities for students who are gifted: What the experts say. *Gifted Child Quarterly*, 47, 161-169.
- Pfeiffer, S. I. (2009). The gifted: Clinical challenges for child psychiatry. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 48, 787-790.
- Pfeiffer, S. I. (2011). Lessons learned in work with high ability students. Gifted Education International.
- Pfeiffer, S. I. (2012). Current perspectives on the identification and assessment of gifted students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30, 3-9.
- Pfeiffer, S. I. (2013a). *Serving the gifted: Evidence-based clinical and psychoeducational practice*. New York: Routledge.
- Pfeiffer, S. I. (2013b). Lessons learned from working with high ability students. *Gifted Education International*, 29, 86-97.
- Pfeiffer, S. I. (2015). *Essentials of gifted assessment*. New Jersey: Wiley.
- Pfeiffer, S. I., & Blei, S. (2008). Gifted identification beyond the IQ test: Rating scales and other assessment procedures. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 177-198). New York: Springer.
- Pfeiffer, S. I., & Jarosewich, T. (2003). *The Gifted Rating Scales*. San Antonio, Texas: Pearson Assessment.

- Pfeiffer, S. I., & Jarosewich, T. (2007). The Gifted Rating Scales-School Form: An analysis of the standardization sample based on age, gender, race, and diagnostic efficiency. *Gifted Child Quarterly*, 51, 39-50.
- Pfeiffer, S. I., Petscher, Y., & Kumtepe, A. (2008). The Gifted Rating Scales-School Form: A validation study based on age, gender and race. *Roeper Review*, 30, 140-146.
- Rimm, S. B., Gilman, B. J., & Silverman, L. K. (2008). Non-traditional applications of traditional testing. In J. VanTassel-Baska (Ed.), *Alternative assessments with gifted and talented students* (pp. 175-202). Waco, Texas: Prufrock.
- Roid, G. H. (2003). *Stanford-Binet Intelligence Scales, 5th Edition*. Itasca, IL: Riverside.
- Rosado, J., Pfeiffer, S. I., & Petscher, Y. (in press). Validation of a Spanish translation of the Gifted Rating Scales. *Gifted Education International* doi:10.1177/0261429413507178
- Schrank, F. A., McGrew, K. S., & Mather, N. (2014). *Woodcock-Johnson IV Tests of Cognitive Abilities*. Rolling Meadows, IL: Riverside.
- Shaklee, B. D., Barbour, N. E., Ambrose, R., & Hansford, S. J. (1997). *Designing and using portfolios*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Shaw, P., Greenstein, D., Lerch, J., Chasen, L., Lenroot, R., Gogtay, N., Evans, A., & Giedd, J. (2006). Intellectual ability and cortical development in children and adolescents. *Nature*, 440, 676-679.
- Silverman, L. K. (2013). *Giftedness 101*. New York: Springer.
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man*. London: Macmillan.
- Subotnik, R. F. (2003). A developmental view of giftedness: From being to doing. *Roeper Review*, 26, 14-15.
- Subotnik, R. F. (2009). Developmental transitions in giftedness and talent: Adolescence into adulthood. In F. D. Horowitz, R. F. Subotnik, & D. J. Matthews (Eds.), *The development of giftedness and talent across the lifespan* (pp. 155-170). Washington, DC: American Psychological Association.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 3-54.
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.

- Tannenbaum, A.J. (2003). Nature and nurture of giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education*. (3rd ed., pp. 45-49). New York: Allyn & Bacon.
- Treffinger, D. J. (Ed) (2009). Special Issue: Demythologizing gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 53, 229-288.
- Ward, S. A. (2005). Review of Gifted Rating Scales. In Spies, J. F. & B. S. Plake (Eds.), *The 16th mental measurements yearbook* (pp. 404-407). Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurement of the University of Nebraska.
- Wechsler, D. (2009). Wechsler Individual Achievement Test, Third Edition. San Antonio, TX: Pearson Assessment.
- Wechsler, D. (2014). *Wechsler intelligence scale for children* (5th ed.). Bloomington, MN: Pearson.
- Weiss, L. G., Keith, T. Z., Zhu, J., & Chen, H. (2013b). WISC-IV and clinical validation of the four- and five-factor interpretive approaches [Special edition]. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 31(2), 114-131. doi: 10.1177/0734282913478032
- Wilkinson, G. S., & Robertson, G. J. (2006). *Wide Range Achievement Test – Fourth Edition*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.
- Woodcock, R. W. (2011). *Woodcock Reading Mastery Tests, Third Edition*. San Antonio: Pearson Assessment.
- Worrell, F. C., & Erwin, J. O. (2011). Best practices in identifying students in gifted and talented education programs. *Journal of Applied School Psychology*, 27, 319-340.
- Worrell, F. C., Subotnik, R. F., & Olszewski-Kubilius, P. (2013). Giftedness and gifted education: Reconceptualizing the role of professional psychology. *The Register Report*, 39, 14-22.
- Yarnell, J., & Pfeiffer, S. I. (in press). Internet administration of the paper-and-pencil Gifted Rating Scale: Assessing psychometric equivalence. *Journal of Psychoeducational Assessment*.