



FICOMUNDYT
FEDERACIÓN IBEROAMERICANA PARA LA EDUCACIÓN DE ALUMNOS
SUPERDOTADOS Y CON TALENTO



**IX CONGRESO IBEROAMERICANO
SUPERDOTACIÓN
TALENTO Y CREATIVIDAD**
18 y 19 Octubre 2012 / Buenos Aires / Argentina



COMUNICACIONES LIBRES



O LÚDICO COMO INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS COM O MUNDO: REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO DOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Maria Vitoria Campos Mamede Maia

(Universidade Federal do Rio de Janeiro_PPGE, Brasil)

Alessandra Avila Amaral (UNIRIO-UFRJ_PPGE, Brasil)

RESUMO

O objetivo deste artigo é, a partir da observação feita às oficinas de robótica oferecidas pelo Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (PAAHSD) da Universidade Federal Fluminense (UFF), analisar como o lúdico pode ser um facilitador na construção de um vínculo e de uma interação entre o ensinante e o aprendente, facilitando a interação social dos alunos – crianças, atendidos por este programa analisado, com os alunos – licenciandos, que frequentam a disciplina oferecida pelo programa. Tentar-se-á fazer uma relação entre o que foi percebido e pesquisado nestas aulas e a questão da formação de professores em relação a estarem abertos para o lúdico como metodologia de trabalho, seja de ensino ou de aprendizagem.

Palavras-Chaves: superdotação, formação de professores, espaço lúdico, processo de ensino-aprendizagem.



THE LUDIC AS AN INSTRUMENT FOR BUILDING BONDS WITH THE WORLD: REFLECTIONS ON THE RELATION OF THE STUDENTS WITH HIGH SKILLS/GIFTED AND THE TEACHING-LEARNING PROCESS

Maria Vitoria Campos Mamede Maia

(Universidade Federal do Rio de Janeiro_PPGE, Brasil)

Alessandra Avila Amaral (UNIRIO-UFRJ _PPGE, Brasil)

ABSTRACT

This article is from the observation made robotics workshops offered by the Program to Assist Students with High Abilities / Giftedness (PAAAHSD), Universidade Federal Fluminense (UFF), to analyze how the play can be a facilitator in the construction of a bond and an interaction between teacher and learner, facilitating social interaction of students, children served by this program discussed with the students - undergraduates attending a course offered by the program. Try yourself to make a connection between what was perceived and researched in these classes and the issue of teacher training in relation to be open for play as a methodology of work, whether teaching or learning.

Keywords: giftedness, teacher training, play area, teaching-learning process.



INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe uma reflexão sobre a importância do lúdico como metodologia na docência para que possamos, por meio do mesmo, incluir os alunos que, por razões várias, não estão inseridos no processo de ensino-aprendizagem da melhor forma possível, seja por que possuem barreiras para aprendizagem, seja por que possuam disfuncionalidades, seja por que aprendem rápido demais e são por demais criativos. Todos esses alunos nos trazem uma questão: como trabalhar com eles? Postulamos que este trabalho deve ser pautado principalmente numa relação e num trabalho lúdicos já que o brincar faz parte do processo de subjetivação do ser humano, é o brincar que estabelece uma área de manobra (WINNICOTT, 1975) para o ser humano poder descansar quando o mundo real o exige demais.

Propo-mo-nos analisar as oficinas de robótica propostas pelo Programa de Atendimento a Aluno com Altas Habilidades e Superdotação (PAAHSD) realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) como um espaço no qual o jogo tem uma função *significante, isto é, encerra um determinado sentido* (HUIZINGA, 2009) e engendra um movimento de construção de autoria de pensamento, tanto por parte dos alunos licenciandos que fazem a disciplina oferecida pela Faculdade de Educação na qual ocorre a parceria com o PAAHSD, assim como nas crianças com superdotação e altas habilidades que participam das oficinas de robótica do PAAHSD.

O PAAHSD tem realizado atendimento desde 1992. Sua idealizadora e coordenadora é a Professora Doutora Cristina Maria de Carvalho Delou. Este é um projeto de extensão, pesquisa e ensino no quais alunos da graduação de Pedagogia e Licenciaturas da UFF têm a oportunidade de ter contato com as crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação e, a partir disso, pensarem em intervenções pedagógicas possíveis/legais para que tais sujeitos sejam devidamente estimulados em relação a seus potenciais. Atualmente este projeto acontece junto à disciplina intitulada SSE 000247 - Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação na qual é reservado um tempo



específico, dentro do espaço da sala de aula de tais graduandos, quando os alunos com altas habilidades/superdotação adentram o espaço universitário. O PAAHSD figura como proposta de Atendimento Educacional Especializado ao aluno com altas habilidades e superdotação conforme preconizado pelo Decreto 7611 de 18 de novembro de 2011 no qual, acontecem práticas de enriquecimento e aprofundamento a partir de oficinas de robótica, artes e ciências.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Quanto à metodologia, esta pesquisa é qualitativa, de cunho etnográfico, sendo a mesma um estudo de caso conforme os pressupostos de YIN (2010). O arcabouço teórico que nos norteou nesta pesquisa de campo e igualmente na análise dos dados coletados foram os pressupostos teóricos sobre o lúdico (AIZECANG, 2005; HUIZINGA, 2000; MAIA, 2007, 2011, 2012); as construções teóricas de Landau (2002) para a superdotação e o lúdico; o pensamento de RENZULLI (1986, 2002) sobre superdotação e a análise das políticas públicas sobre altas habilidades e superdotação na perspectiva da inclusão (SANTOS, 2008, 2009). Acreditamos ser este o desenho mais adequado para analisarmos como e por que as aulas da disciplina objeto desta pesquisa contribuíram para uma melhor formação de educadores capazes de identificar alunos com altas habilidades/superdotação a partir da experiência lúdica vivenciada pela proposta das oficinas de robóticas.

Nosso objetivo foi analisar como o lúdico pode ser um facilitador na construção de uma interação entre professor e o aluno, que neste caso seriam entre alunos-licenciandos e os alunos-crianças que frequentavam esta disciplina no segundo semestre do ano de 2011. Tentar-se-á fazer uma relação entre o que foi percebido e pesquisado nestas aulas e a questão da formação de professores em relação a estarem abertos para o lúdico como metodologia de trabalho, seja de ensino ou de aprendizagem.

A partir do estudo de caso, vimos a possibilidade de uma investigação empírica de fenômenos dentro de seu contexto real. Foi feita uma observação participante das aulas dessa disciplina por uma das autoras deste artigo entre agosto a novembro de 2011, tendo a mesmo recebido o devido consentimento para tanto. Os sujeitos desta pesquisa foram os 47 discentes



da disciplina, 5 alunos da educação básica que participavam das oficinas de robótica para realização de observação propostas pela disciplina, 4 responsáveis, 2 bolsistas do Programa de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades/Superdotação (PAAAHSD) e 1 docente titular da disciplina. A escolha das aulas da disciplina 000247 ocorreu pelo fato de ela ter como proposta a observação dos discentes da graduação aos alunos que eram atendidos pelo PAAAHSD por meio das oficinas de robótica, nas quais foram observadas as características do lúdico como espaço de formação da subjetividade e objetividade tanto dos discentes de Pedagogia e os de Licenciaturas, como dos alunos que são atendidos pelo PAAAHSD.

Com este artigo e os dados analisados pretendemos defender a visibilidade das crianças com superdotação/altas habilidades no cenário educacional brasileiro e igualmente lutar por uma formação de professores que sustente o que as leis brasileiras oferecem como proteção a essas crianças. Essa proteção e a efetiva identificação das mesmas somente ocorrerão quando os professores puderem reconhecer, em uma turma de 30 alunos ou mais, sinais de comportamentos que sugiram superdotação/altas habilidades, dando a elas o direito de serem crianças e aproveitarem todo seu potencial sem estigmas ou mitos.

QUEM É ESTA CRIANÇA SUPERDOTADA COM A QUAL ESTAMOS TRABALHANDO?

De acordo com As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Ministério da Educação, 2001) as altas habilidades/superdotação, em relação aos alunos, são conceituadas como a

“grande facilidade de aprendizagem que os leva a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos devem receber desafios suplementares em classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menos tempo, a série ou etapa escolar.” (p. 39).



Na concepção dos Três Anéis proposta por Renzulli (1978, 1984, 1994), a partir de estudos com pessoas criativas e produtivas, os superdotados, segundo ele, são os que estão na interseção dos três círculos.



Figura 1: Os três anéis de Renzulli

O Conceito de Superdotação para Renzulli

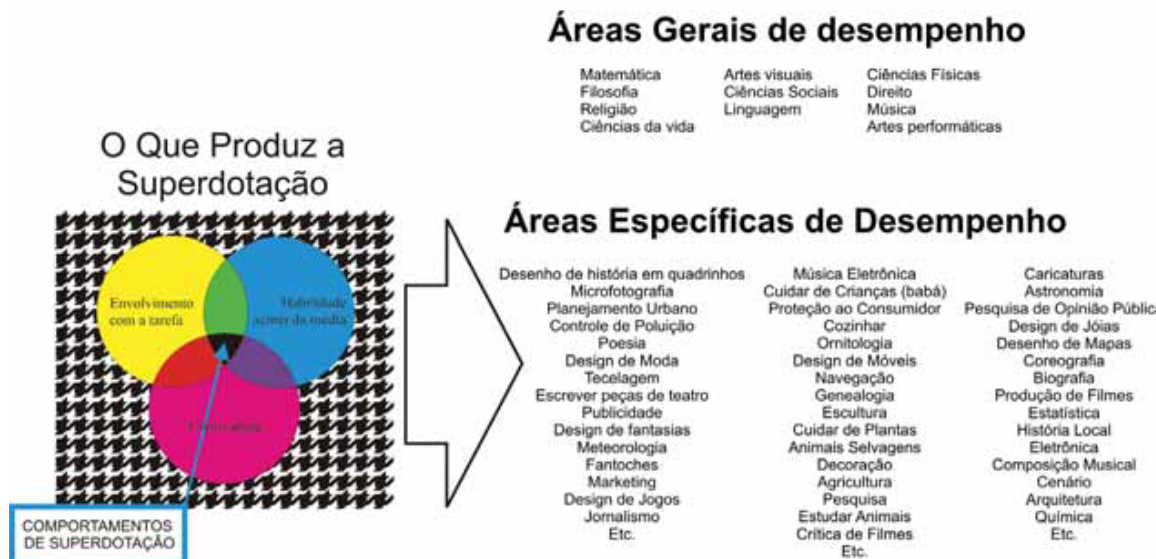


Figura 2: O conceito de superdotação para Renzulli (Retirado do material elaborado pelo MEC em 2007, autoria de Angela M. R. Virgolim, intitulado Altas Habilidades / Superdotação Encorajando Potenciais)

Em seu Modelo dos Três Anéis, Renzulli pontua que nem sempre a criança apresenta este conjunto de traços desenvolvidos igualmente, mas, se lhe forem dadas oportunidades, poderá desenvolver amplamente todo o seu potencial. Este autor acredita que as pessoas que,



historicamente, contribuíram de forma única, original e criativa apresentaram um conjunto bem definido de traços, a saber: **habilidade acima da média em alguma área do conhecimento; envolvimento com a tarefa e criatividade** (RENZULLI, 1986). Segundo ele, a realização criativa/produtiva, é a forma pela qual encontramos os comportamentos de superdotação.

A caracterização de **Habilidade acima da média** seria aquela que engloba a habilidade geral e a específica. A habilidade geral está associada à capacidade de utilizar o pensamento abstrato ao processar informação e de integrar experiências que resultem em respostas apropriadas e adaptáveis a novas situações. Geralmente esta habilidade é medida em testes de aptidão e de inteligência, como raciocínio verbal e numérico, relações espaciais, memória e fluência verbal. Habilidades específicas estariam ligadas à habilidade de aplicar várias combinações das habilidades gerais a uma ou mais áreas especializadas do conhecimento ou do desempenho humano, como dança, fotografia, liderança, matemática, composição musical, etc.

O **envolvimento com a tarefa** diz respeito à energia que o indivíduo investe em uma área específica de desempenho e que pode ser traduzidas em termos como perseverança, paciência, autoconfiança e crença na própria habilidade de desenvolver um trabalho. É uma característica muito presente naqueles indivíduos que se destacam por sua produção criativa. Estudos mostram a **criatividade** como um dos determinantes na personalidade dos indivíduos que são reconhecidos por sua produção em alguma área do saber humano. Entretanto, a mensuração da criatividade é algo extremamente complexo o que, por meio de testes fidedignos e válidos, torna-se uma tarefa hercúlea de ser executada. Sendo assim, é um desafio determinar os fatores que levariam o indivíduo a usar seus recursos intelectuais, motivacionais e criativos para elaboração de produtos de nível superior ou de comportamentos de superdotação. Renzulli (2007) utiliza o termo “superdotado” como um adjetivo, em uma perspectiva desenvolvimental, ao invés de usar o termo “superdotado” como uma forma de ser. Sendo assim, aborda o tema pela perspectiva do desenvolvimento de *comportamentos de superdotação* em áreas específicas da aprendizagem e expressão humanas.

Segundo LANDAU (1986), “a criatividade é um fenômeno de muitas facetas. Se de um lado habilita o indivíduo a descobrir novos aspectos do que lhe é familiar, de outro o leva a desafiar o confronto do novo e do desconhecido” (p.11). Para a autora a criatividade seria a habilidade de *encontrar novas alternativas dentro de qualquer estrutura já conhecida*.



EM QUE A LEI BRASILEIRA SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E O AEE PROTEGE A CRIANÇA SUPERDOTADA?

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) preconiza a inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, preferencialmente, no Ensino Regular. Tal propósito é defendido nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). A partir destas Diretrizes encontramos os seguintes grupos:

- a) alunos com acentuadas dificuldades de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, vinculadas a uma causa orgânica específica; ou relacionadas a condições limitações, disfunções ou deficiências;
- b) alunos com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, necessitando de que sejam utilizados códigos de linguagem e de escrita próprios;
- c) **alunos com altas habilidades/superdotação** (*grifo nosso*), que apresentam grande facilidade na aprendizagem, resultando em rápido domínio de conceitos, procedimentos e atitudes.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases, LDB de 96, são consideradas crianças superdotadas e talentosas, as que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual superior; aptidão acadêmica específica; pensamento criador ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música e capacidade psicomotora.

A LDB de 1996, em seu capítulo V, a Resolução CNE/CBE No. 2/2001, Artigo 5o., Inciso III e a Deliberação CEERJ No. 291/2004, Artigo 7o., Inciso III irão dizer que por se tratar de aluno com necessidades educacionais especiais, apresentando altas habilidades/superdotação, por ter grande facilidade de aprendizagem que o leva a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes, recomenda-se sala de recursos, enriquecimento e aprofundamento curricular e aceleração de estudos a fim de que se encontre um lugar de aprendizagem ao nível real de suas potencialidades de aprendizagem.



O Decreto 6571 de 17/09/2008 que prevê o Atendimento Educacional Especializado aos “alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”; atendimento educacional especializado que constitui serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado (Professor Especializado: O professor especializado em Educação Especial deve comprovar pós-graduação, graduação ou cursos de formação continuada nas áreas específicas de Educação Especial. Ver artigo nº. 18, § 2º e 3º da Resolução do CNE/CEB 2/2001), que suplementa (a educação regular), no caso dos alunos com altas habilidades/superdotação sendo uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se num serviço disponibilizado pela escola para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento. Este se torna revogado quando, em 17 de novembro de 2011, é promulgado o decreto 7611 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. O novo decreto, em seu artigo primeiro, dá aos alunos com altas habilidades/superdotação e a todos os demais alunos da educação especial a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis; oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar a sua efetiva educação. Em seu artigo 2º, diz-nos que a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Em seu artigo 3º encontramos os objetivos do AEE

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Temos ainda o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011 a 2020, que se encontra em apreciação pelo Congresso nacional brasileiro, em sua meta 4 que prevê a universalização, para a população de 4 a 17 anos, do atendimento escolar em ensino regular



para alunos com transtornos globais de desenvolvimento, deficiências, superdotação ou altas habilidade. Essa meta vem atender o compromisso assumido pelo Brasil ao ratificar a Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiências (ONU, 2006) que assegura um ensino inclusivo em todos os níveis.

Tais diplomas legais certamente demandarão a necessidade de se oferecer uma formação de professores que perpassa por um olhar sensível às características cognitivas individuais de tais alunos que, a nosso ver, deveria ser a prática pedagógica proposta a todos os alunos, mesmo àqueles tidos como “normais”. Só a partir de um olhar que contemple o aluno em suas características ímpares, poderemos ter uma educação que seja realmente para todos dentro de uma perspectiva de inclusão na qual, segundo SANTOS (2009).

Inclusão não é a proposta de um estado final ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de pessoas deficientes, ou de quaisquer outros grupos de excluídos, isoladamente, no mundo do qual têm sido geralmente privados. Inclusão é um processo, e como tal, reitera princípios democráticos de participação social plena (p.12, 2º.§).

São previstas também nas leis supracitadas ações que contemplem a formação de professores para uma educação inclusiva, o que além de uma formação continuada demandará revisão curricular dos cursos de Pedagogia e dos cursos de Licenciaturas. Para que haja as mudanças educacionais propostas pelas políticas públicas, novos valores e novas práticas educacionais deverão ser orquestrados, no entanto acreditamos que a própria possibilidade de se ter em sala de aula alunos que sejam contemplados em suas características individuais fomentará uma reflexão sobre como fazer para que todos os alunos possam ter seus potenciais cognitivos considerados e devidamente estimulados. Os professores também precisarão participar de forma, inclusive com a colaboração do Ministério Público, mais efetiva exigindo que haja dentro do espaço escolar o cumprimento de normas legais que possibilitem uma educação inclusiva e de qualidade para todos.



O ESPAÇO DO LÚDICO NA INTERAÇÃO JUNTO A CRIANÇAS SUPERDOTADAS – A EXPERIÊNCIA DAS OFICINAS AS DE ROBÓTICAS, O LÚDICO– COMO SE CONSTRÓI UMA PRÁTICA?

Para nós, na maioria das vezes, o que percebemos, ao analisar a formação de professores, é a quase ausência de propostas lúdicas como metodologia de trabalho por parte dos docentes universitários. Parece-nos que a academia restringe o espaço do criar e do brincar a um ensino que se destina à teoria da Educação Infantil e este, geralmente, é tratado de forma teórica. Não há vivências lúdicas, e sim estudos sobre o lúdico. Longe de acharmos que esta prática seja algo a ser totalmente refutada, defendemos que as experiências lúdicas deveriam fazer parte do dia a dia do futuro professor para além de uma reflexão teórica, porque defendemos o lúdico como uma metodologia e uma necessidade do ser humano para que este possa lidar com o mundo e apreendê-lo. O brincar não deveria estar restrito às crianças pequenas somente, o brincar é constituidor das dimensões que constituem o ser cognoscente, qual seja, o ser que aprende, o que todos nós somos desde o dia em que nascemos.

Para que esse nosso olhar e aposta possam ser fundamentados, iremos nesse momento trazer o que para nós significa brincar e ludicidade e por que defendemos o espaço lúdico como um espaço essencial para uma proposta de prática docente, seja em âmbito da educação básica, seja no âmbito da educação universitária. Queremos lembrar que o foco de nosso trabalho é a articulação entre formação de professores e o lúdico como metodologia de interação junto a crianças com altas habilidades/superdotação. Como pode um futuro professor interagir com esses alunos, a partir de oficinas que envolvem o brincar, quando propõe às crianças, que lá interagem com os alunos da disciplina oferecida pelo PAAHSD, que montem robôs e o façam funcionar.

Para Maia (2012) e Maia e Amaral (2012), utilizando a teoria winnicottiana como referencial para considerações sobre a importância do lúdico na aprendizagem, o que está em jogo na questão do saber, do conhecer e do brincar é exatamente o espaço potencial, uma das principais idéias para se pensar a questão do ensino-aprendizagem nesta perspectiva. Para esta autora, o espaço lúdico é similar ao que Winnicott (1975) denomina de espaço potencial. O espaço potencial abre, dentro do mundo interno das pessoas, a capacidade de simbolização



e, posteriormente, da cultura. Para Winnicott cultura significa tudo aquilo que o ser humano pode criar de forma original e vinculada com a experiência vivida.

Maia (2012), em seu artigo “O lúdico no ensino superior: uma prática (im)possível?”, questiona-se sobre por que o brincar seria uma forma básica de viver? O espaço do brincar possibilita à criança o desenvolvimento da expressão e a preparação para a vida. Brincando, a criança adquire experiência (WINNICOTT, 1982). Essa vivência é uma vivência de desenvolvimento de contatos sociais, já que o brincar fornece uma organização para a iniciação de relações emocionais fora do relacionamento mãe–criança. Ao brincar, as crianças “fazem amigos e inimigos, ao passo que não lhes é fácil consegui-los fora disso” (WINNICOTT, 1982: 163).

O espaço lúdico comporta, dentre muitas expressões, o jogo. A atividade lúdica pode ser considerada um instrumento mediador para a apropriação de diversos hábitos e saberes sociais e curriculares. (MAIA, 2007) Igualmente, “a situação do jogo abre sempre um espaço para a invenção e para a iniciativa do jogador; coloca a necessidade de buscar alternativas e construir possíveis respostas para as situações que se apresentam, as que são consideradas livres e originais dentro dos limites de regras previamente estabelecidas” (AIZENCANG, 2005: 26). Portanto, o espaço do jogo ou do brincar possibilita a invenção, o espanto, a criação, a originalidade, a metaforização do mundo posto que suspende o mundo cotidiano por um tempo para se poder ser simbolicamente o que não se é: a função representativa do jogo. (MAIA, 2012).

Num resumo, Huizinga (2007) descreve as principais características de um jogo, sendo que essas características em muito se assemelham àquilo que Winnicott denomina de objeto transicional. Segundo este autor algumas características são específicas do ato de jogar e do jogo em si. Este autor nos diz que o jogo é exterior à vida habitual; é capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total; é uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material com a qual não se pode obter qualquer lucro; é praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras; promove a formação de grupos sociais com tendências a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes; sua função pode, de maneira geral, ser definida pelos dois aspectos fundamentais que nele encontramos: uma luta por alguma coisa ou a representação de alguma coisa; tem, por natureza, um ambiente instável. A qualquer momento é possível à “vida quotidiana” reafirmar seus direitos, seja devido



a um impacto exterior, que venha interromper o jogo, ou devido a uma quebra das regras, ou então do interior, devido ao afrouxamento do espírito do jogo, a uma desilusão, um desencanto. (p.16-24). (In: MAIA, 2012).

Nas oficinas de robótica propostas pelo PAAHSD percebemos a presença das características necessárias ao jogo, pois

1. A criança vem voluntariamente, visto que não é obrigada a brincar de lego, ela brinca porque deseja fazê-lo;
2. É um mundo do “faz de conta”: ela dá vida a objetos inanimados a partir de sua imaginação que depois é colocada à prova quando vai programar o robô que construiu para fazer aquilo que ele deseja e programou conforme este desejo;
3. Distingui-se do lugar “comum” principalmente por estar dentro de um campus universitário, lugar que geralmente não faz parte do cotidiano infantil. É um ambiente exterior a vida comum. Nas oficinas de robótica há um espaço e um caminho próprios do momento do brincar, do jogo proposto de se criar um robô, ou um outro objeto qualquer, e depois, segundo as regras estabelecidas pelo jogo da robótica, programá-los para executarem as ações que imaginaram;
4. Há uma ordem, existem regras que são necessárias para se realizar com êxito a criação do robô e sua performance. De forma acordada, as crianças ali atendidas interagem com tais regras entendendo que se elas não existirem não há como brincar, não há como realizar a tarefa de se fazer o robô criado entrar em ação, de “funcionar” conforme desejado.

Para Landau (2002), o jogo “sob a perspectiva da livre interação, que se desenvolve entre dois ou mais indivíduos numa dada circunstância e de acordo com certas regras que permitem sua repetição na forma e no significado, o jogo implica principalmente tomada de decisões e desenvolvimento de estratégias em situação de conflito” (p.172).

A autora descreve os parâmetros do jogo da seguinte forma: fatores formais (regras), funcionais (instrumentos, estratégias) e dinâmicos (potenciais emocionais e intelectuais dos jogadores). A autora dirá que os fatores formais são as regras segundo as quais os instrumentos funcionais são manipulados. Os fatores dinâmicos representam os potenciais criativos individuais que são ativados pela força do ego, bem como pela participação e envolvimento demonstrado pelo jogador. Para ela, há, entretanto, fatores flutuantes a



considerar como: “impulso para a realização dos potenciais, busca de diferentes formas de atuação – ainda que as regras sejam as mesmas -, perseverança, valorização ao empenho mais que o resultado final, enfim, o processo do jogo” (p.174).

A pesquisadora mostra que para a criança superdotada o jogo insere-se em seu mundo de uma forma peculiar, pois para estas, é essencial um ambiente de total confiança e liberdade. Elas precisam de força e amparo para que suas capacidades tão incomuns possam manifestar-se com clareza a si próprias e aos que estão ao seu redor. Ela precisa de muita coragem para revelar algo de si mesma, pois o risco de não ser entendida é muito grande, a incerteza de ter receptividade dos “outros” leva a necessidade de se ter um sentimento de **eu posso** ou **eu quero**, sem ser entendida de forma equivocada. Os “outros” representam a família, professores e colegas que poderão aceitar tais características ou não, o que para uma criança que pensa totalmente fora do “quadrado” o jogo da robótica poderá ser uma forma de fortalecer sua individualidade, seu ego, já que há espaço para criar, ousar, dentro dos limites que o jogo tem.

A convivência entre crianças e entre adultos pode ser vista como um jogo onde há normas e contextos particulares. Podemos dizer que dentro desse jogo cada um encontra seus pares, e com as crianças não é diferente. Elas também vão encontrar os seus, conforme as suas características e potencial. Landau (2002) nos afirma que “num mundo cujas regras são fixadas segundo o padrão comum, o superdotado necessita de apoios especiais para realizar sua potencialidade e não se tornar problemático” (p.74). Se as regras não estiverem colocadas de forma equilibrada, nem muito frouxas e nem muito rígidas, os superdotados tendem a não instalar a relação “eu e o mundo” conforme apresentamos no início deste artigo. É a partir dessa interação que, segundo a autora, teremos a definição do comportamento da criança superdotada.

A partir das oficinas de robóticas se estabeleceu um espaço do “eu posso” e do “eu quero”, no qual as crianças que ali estavam se sentiam seguras para exprimir uma ideia diferente do pensamento comum da média ou para fazer perguntas que geralmente não fazem por terem medo de serem expostas ao ridículo. Por se sentir segura e livre ela indaga sem inibições. O mundo externo precisa transmitir a criança credibilidade, incentivando-a a buscar caminhos que possibilitem a dirimir suas dúvidas.

Como o PAAHSD acontece dentro de um espaço universitário de uma sala de aula, é importante ressaltarmos que, embora este não seja um ambiente no qual naturalmente uma criança se sentiria à vontade, as oficinas de robótica proporcionam um espaço lúdico no qual a



diferença entre crianças e universitários é praticamente inexistente. As regras estabelecidas coletivamente proporcionam a segurança necessária para que as crianças sejam vistas a partir de seu potencial cognitivo, sua habilidade com a tarefa ali desenvolvida, e não como crianças perturbadoras do espaço universitário.

Nas oficinas o pensamento independente e criativo é estimulado, pois se parti do pressuposto que o lúdico é um canal pelo qual a criança superdotada comunica-se consigo mesmo e interage com o mundo que está a sua volta. Esta conjugação do potencial individual e do meio ambiente externo serve como pedra fundamental para todo o trabalho que a pesquisadora vem desenvolvendo em educação (LANDAU,2002).

A segurança que a criança superdotada encontra dentro das oficinas propostas pelo PAAHSD é de suma importância para o fortalecimento de sua autoestima. Ela precisa se sentir segura para mostrar sua maneira peculiar e criativa de propor soluções para os problemas que vão surgindo no decorrer do processo de construção dos robôs. Ali percebemos que não têm medo de tentar, de arriscar, o que geralmente não é fácil para nenhuma criança inserida no contexto escolar da educação básica, visto que nossas escolas ainda privilegiam o acerto, o resultado de acordo com a média e a maneira de se pensar reprodutiva e nada criativa.

Não se privilegia nas oficinas a reprodução de informação, ao contrário, as crianças são estimuladas a pensar e agir de forma criativa, original. Elas são encorajadas a formular suas próprias hipóteses e experimentá-las para as confirmarem ou refutá-las. Essa liberdade permite que elas sejam elas mesmas, incentivando-as a terem propostas inovadoras e criativas para solucionar a tarefa de montar os robôs e programá-los para executarem as ações que planejaram.

O lúdico proposto pela brincadeira é tão pertinente quanto vital. A coragem de ser superdotado envolve o lúdico. Na brincadeira o superdotado aprende a também não se levar tão a sério, ou seja, ele pode ser criança como qualquer outra criança. Além de ajudá-lo a trabalhar com a questão do fracasso, risco que há em qualquer jogo. Ao montar os robôs e programá-los, as crianças muitas vezes fracassam, no entanto naturalmente se permitem tentar de novo até conseguirem êxito. Isso muito contribui para o fortalecimento da interação desta com o mundo, seja este o seu interior, ou àquele ao seu redor. (LANDAU, 2002) As oficinas de robótica também possibilitam o uso criativo da ciência e da tecnologia, o que possibilita, por intermédio da tecnologia, pensar em meios e significados para transformar o futuro.



Nas oficinas, as crianças e os universitários ali envolvidos podem perceber que a brincadeira, embora seja prazerosa, pode ter um resultado de um trabalho que é visto como algo “sério”. Nelas as crianças apresentam disposição para “lutar” por um espaço e pela representação de seus pensamentos, de sua criatividade. Isso fortalece a sua autoestima, possibilitando-o a se sentir segura para colocar suas idéias em outros ambientes como, por exemplo, em sala de aula, lugar onde geralmente têm dificuldades de colocar sua agressividade, vista aqui como uma energia que se bem mobilizada permite que as crianças superdotadas produzam comportamentos criativos e pensamentos independentes característicos de crianças superdotadas que se sentem seguras para serem elas mesmas, e não o que o ambiente em seu entorno deseja que ela seja.

Como aponta MAIA (2007), se referendando na teoria de Winnicott sobre o brincar, “crianças brincam... sempre brincaram... parece que brincarão sempre” e isso também se aplica as crianças superdotadas. A autora coloca *que elas brincam porque gostam de fazer isso; essa atividade lhes dá prazer, pois é um espaço no qual se refugia para descanso.*

CONCLUSÃO

Dentro desses aspectos apresentados podemos e devemos nos questionar por que o lúdico como metodologia não é utilizado na formação de professores como uma ferramenta vivencial de seu próprio processo de aprendizagem enquanto licenciandos e futuros professores? Na experiência observada por Amaral (2012), nas oficinas de robóticas do PAAAHSD, foi percebido o quanto estas oficinas, mesmo que não tivesse um propósito consciente de ludicidade, trazia, na escolha do objeto de interação entre licenciandos e crianças com AH/SD, uma escolha lúdica, o montar de robôs. Observando as imagens registradas dos encontros feitos nessas oficinas, percebe-se claramente a mudança da relação entre licenciando e criança enquanto esta brinca e o outro, num primeiro momento somente observa, do seu lugar de tentar aprender sobre aquela criança objeto de seu estudo naquele



curso, para um outro onde alguns (e nos perguntamos por que somente alguns?) conseguem num segundo tempo, no passar do tempo das oficinas em sua sequencia temporal, sentar no chão e vivenciar com as crianças o que aprenderam em teoria.

Essa passagem do observar uma criança para brincar com a criança e, nesse vínculo, aprender e ensinar, é o que postulamos como importante para a formação de professores e igualmente para a capacitação dos mesmos para lidar com as crianças com SD/AH, e não somente com elas. As crianças com AH/SD possuem como marca registrada, se assim podemos dizer, uma eficiência cognitiva imensa, mas muitas vezes uma deficiência lúdica, posto que rapidamente passam de crianças a adultos mirins. O lúdico se perde ou fica restrito a um lugar secundário posto nossa formação docente não passar por esse olhar a não ser na Educação Infantil. A robótica traz, para o cenário da pesquisa que aqui relatamos, este lúdico, já que as crianças aparentemente só estão brincando e os licenciandos, que na maioria das vezes não conseguem dar conta do que elas conseguem montar e fazer acontecer no computador, estariam observando e aprendendo. Postulamos que é na interação que esse vínculo de ensinar e aprender se constitui efetivamente e criativamente. Tal fato fica evidente ao analisarmos as fotografias e falas dos licenciandos quando passam a marcar em seus rostos sorrisos e prazer em estar com essas crianças, mais do que saber “diagnosticá-las”.

Os textos lidos e as observações feitas junto ao PAAHSD nos levar a concluir que a presença do lúdico, a partir das oficinas de robótica, é um instrumento vital para o desenvolvimento da auto-estima das crianças e adolescentes atendidos pelo Programa. As oficinas têm as características indispensáveis à construção de um indivíduo seguro que vê em seu potencial uma possibilidade de transformar uma realidade, ao propor maneiras criativas para solucionar situações do seu dia-a-dia. Os superdotados necessitam, mais que as outras crianças, de uma atmosfera de confiança e liberdade, para que possam experimentar do sentimento eu posso, eu quero. (LANDAU, 2002) As oficinas propiciam uma interação do mundo interior, subjetivo, do superdotado com o mundo exterior, objetivo, onde certamente precisará de coragem para expor sua forma diferenciada de pensar e expressar seu comportamento superdotado (REZULLI, 2004).



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIZECANG, N. (2005) **Julgar, aprender y enseñar: relaciones que potencian los aprendizajes escolares**. Buenos Aires: Manatíal.

BRASIL (1988). **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal.

BRASIL (2001). Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na Educação Básica**. Brasília, DF.

(2007) Ministério da Educação. **Altas Habilidades / Superdotação Encorajando Potenciais**. Brasília, DF.

(2011) **Decreto 7611, de 17/11/2011**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm (1 of 5) Acessado em 23/11/2011 12:32:20.

HUIZINGA, J. (2000) **Homo Ludens O Jogo como elemento da cultura**. SP, Editora Perspectiva S.A.

LANDAU, E. (2002) **A coragem de ser superdotado**. Tradução: Sandra Miessa; São Paulo, Arte & Ciência.

MAIA, M.V.C.M. (2007) **“Rios sem discurso”:** reflexões sobre a agressividade da infância na contemporaneidade. São Paulo: Vetor.

MAIA, M.V.C.M. (2011) **“Jogando para não dançar” – encontros com jogos na escola em grupos de crianças com conduta anti-social e dificuldades de aprendizagem** Rio de Janeiro, UFRJ, 2011. (pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro).

MAIA, M.V.C.M. (2012) **“O lúdico no ensino superior: uma prática (im)possível?”** Universidade de Coimbra, Coimbra, 2012 In: Anais do Fourth ATEE Winter Conference, “Professional development of teacher educators: Bringing together policy, practice and research”.



MAIA, Ma. V. M. & AMARAL, A, A. (2012) **A importância da formação de professores na identificação de alunos com altas habilidades/superdotação: notas sobre o atendimento educacional especializado (AEE) realizado pelo projeto de extensão programa de atendimento a alunos com altas habilidades e superdotação (PAAHSD) da universidade federal fluminense (UFF)**, artigo apresentado no VIII Congresso Internacional de Ensino Superior de Cuba (2012) e publicado em CD com ISBN 978-959-1614-34-6.

RENZULLI, J.S. (2004) **O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos**. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 1 (52), p. 75 – 131, Jan./Abr. 2004.

The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press, 1986.

SANTOS, M.P., FONSECA, M.P.S., MELO, S.C. (orgs) (2009) **Inclusão em Educação: diferentes interfaces**. Curitiba, CRV.

SANTOS, M.P., & PAULINO, M.M. (2008) **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo, Cortez.

Yin, R.K. (2010) **Estudo de Caso - Planejamento e Métodos**. 4ª. Edição. Porto Alegre, Bookman.



RASGOS DE PERSONALIDAD EN ESTUDIANTES CON TALENTO CIENTÍFICO

Carmelina Paba Barbosa

Universidad del Magdalena (Santa Marta, Colombia)

RESUMEN

El presente artículo recoge los aspectos más destacados de la investigación desarrollada en la Universidad del Magdalena, centrada en identificar estudiantes con talento científico. Los resultados arrojados por este estudio permitieron aproximarse a una caracterización de los estudiantes en relación con los rasgos de personalidad que poseen asociados a sus competencias científicas, lo que posibilita la construcción de estrategias de intervención sociocognitiva muy acordes con las necesidades detectadas. Este trabajo permitió evidenciar que los sujetos con talento científico, presentan un perfil en términos de rasgos de personalidad bastante heterogéneo, caracterizado por puntuaciones que se ubican en la media. De igual manera, no se encontraron diferencias significativas entre los estudiantes con talento científico y los que poseen potencial talento hacia la investigación. Estos datos corroboran los resultados de estudios desarrollados en el contexto iberoamericano.

Palabras Clave: Rasgos de personalidad, talento científico, caracterización.



FEATURES OF PERSONALITIES IN STUDENTS WITH SCIENTIFIC TALENT

Carmelina Paba Barbosa

Universidad del Magdalena (Santa Marta, Colombia)

ABSTRACT

The present article picks up the aspects but outstanding of the investigation developed in the University of the Magdalena, centered in identifying students with scientific talent. The results hurtled by this study allowed to approach to a characterization of the students in connection with the features of personality that possess associated to their scientific competitions, what facilitates the construction of strategies of intervention partner very in cognitive agreement with the detected necessities. This work allowed to evidence that those subject with scientific talent, present a profile in terms of quite heterogeneous features of personality, characterized by punctuations that are located in the stocking. In a same way he/she didn't meet significant differences among the students with talent scientists and those that possess potential talent toward the investigation. These data corroborate the results of studies developed in the Ibero-American context.

Keywords: Features of Personalities, Scientific Talent, Characterization.



INTRODUCCIÓN

Contextualización de la Investigación

Uno de los objetivos básicos de la educación superior es el diseño de ambientes de aprendizaje apropiados para el desarrollo y crecimiento personal, es decir, la organización de situaciones y contextos que posibiliten el desarrollo de las características particulares de los estudiantes.

Por esta razón, resulta importante la realización del presente estudio, pues a partir de la caracterización hecha de los estudiantes en relación con sus rasgos de personalidad se pueden construir estrategias de intervención sociocognitiva muy acordes con las necesidades detectadas. Al mismo tiempo este tipo de estudio permite a la Universidad del Magdalena contar con resultados de investigación que pongan a prueba el cumplimiento de algunos postulados institucionales recogidos en su misión, tales como la formación de liderazgo, el desarrollo de la actitud científica, del pensamiento crítico y creativo, entre otros.

ANTECEDENTES Y ELEMENTOS CONCEPTUALES

1. La Personalidad como variable individual que identifica a cada persona

Los psicólogos contemporáneos definen la personalidad como esos patrones de relativa consistencia y duración en el percibir, pensar, sentir y comportarse que proporciona a los individuos identidades independientes. La personalidad es un concepto abarcador que incluye pensamientos, motivos, emociones, intereses, actitudes, habilidades y cosas parecidas (Davidoff, 1990).



Se puede afirmar que la personalidad está conformada por una serie de características que utilizamos para describirnos y que se encuentran integradas mediante lo que llamamos el yo o sí mismo, formando una unidad coherente. Entre estas características se encuentran lo que en psicología se denominan rasgos (como agresividad, sumisión, sociabilidad, sensibilidad, etc.), conjuntos de rasgos (como extroversión o introversión), y otros aspectos que las personas utilizan para describirse, como sus deseos, motivaciones, emociones, sentimientos y mecanismos para afrontar la vida. En síntesis, la personalidad es la forma en que pensamos, sentimos, nos comportamos e interpretamos la realidad.

La psicología de la personalidad intenta definir las características individuales de una persona basándose en una serie de rasgos; una tarea bastante compleja si se asume que ninguna persona es idéntica a otra, que cada cual posee su singularidad, su modo de ser único. Es por esto que los estudiosos del tema debaten acerca de cómo hallar patrones comunes en el marco de la amplia gama de diferencias. En este contexto las teorías factorialistas de la personalidad se fundamentan en las técnicas estadísticas, específicamente en el análisis factorial que permite realizar correlaciones para reunir una importante cantidad de rasgos en un número limitado de factores, de tal suerte que un número considerable de elementos que están correlacionados queda reducido a un número pequeño de dimensiones o factores.

Cattell, psicólogo factorialista, sostiene que personalidad es aquello que permite pronosticar lo que una persona hará en una situación determinada. Para este autor el rasgo constituye la unidad de análisis fundamental de la personalidad: “es una configuración unitaria de la conducta de naturaleza tal que, cuando una parte está presente en cierto grado, podemos inferir que la persona mostrará las otras partes en cierto grado” (Carretero, Solcoff y Valdez, 2002: 90).

En este mismo sentido, Cattell, plantea que los rasgos pueden clasificarse en rasgos aptitudinales o cognoscitivos, rasgos temperamentales o estilísticos y rasgos dinámicos. Los rasgos aptitudinales son aquellos que constituyen el conjunto de recursos que posee un individuo para enfrentar diversas situaciones y dificultades. Los rasgos temperamentales resaltan el estilo o la manera peculiar en que se comporta cada individuo, es decir, cómo hace el individuo lo que hace. Los rasgos dinámicos se refieren a la base motivacional de la conducta, explican por qué un individuo hace lo que hace.



Con fundamento en estos planteamientos fue seleccionado como instrumento de valoración de la personalidad en el presente estudio el Cuestionario Factorial de Personalidad 16PF, diseñado por Cattell (1998); una prueba comúnmente utilizada por diversos investigadores alrededor del mundo como instrumento para la medida y comprensión de la personalidad. Se conoce que esta prueba es el resultado de más de cuarenta años de investigación empírica por parte de su autor, quien redujo 4504 rasgos de personalidad a 16 rasgos básicos, mediante análisis factorial. La prueba se basa en la medida independiente de varios factores psicológicos. Ha sido debidamente validada y revisada, y al presente existen varias formas (A, B, C, D & E) que facilitan la aplicabilidad de la prueba a diversos intereses específicos de investigación.

2.-Talento Científico

Para los propósitos del presente trabajo interesa analizar la pregunta ¿Qué entendemos por talento científico? Al respecto se puede indicar que el talento científico es propio de los alumnos que manifiestan un gran interés por el mundo y por los fenómenos naturales. Suelen utilizar con gran maestría habilidades referidas a la observación, planteamiento y comprobación de hipótesis. Los alumnos con un cierto talento científico manifiestan una extraordinaria inteligencia naturalista (Gardner, 1993 citado en Prieto, Ferrándiz, Ballester, López, García y González-Herrero, 2002), se caracterizan por tener grandes habilidades e intereses por aspectos del ambiente; suelen utilizar su conocimiento base para resolver problemas medio-ambientales; tienen la sensibilidad hacia otros rasgos característicos del mundo natural y poseen un buen nivel de apropiación conceptual de temas relacionados con las ciencias.

Resulta relevante mencionar que, el talento científico se especializa en la creación de teorías (Ríos, 2002). El interés de esta población no estriba en impactar la subjetividad, sino en la comprensión y producción de las teorías científicas, ya sea en el área de las ciencias naturales, formales y humanas, donde intenta descubrir, describir y plantear leyes universales, relativas a estos tres niveles disciplinares. Este gran interés está relacionado directamente con una alta capacidad para generar explicaciones, o bien argumentos que favorezcan la comprensión del mundo, de los fundamentos o mecanismos de la vida, de la física y de la mente humana.



Gardner se refiere a Charles Darwin como el mejor ejemplo de este tipo de talento, por su habilidad para identificar y clasificar insectos, pájaros, peces y mamíferos, dando lugar a su famosa “Teoría de la Evolución”. Einstein es otro ejemplo de talento científico que se destacó por sus numerosas contribuciones al campo de la ciencia (Prieto, Martínez, García, y Ferrandiz, 2000).

Tannenabum (1986), por su parte, afirma que el talento específico para la ciencia está formado por las destrezas en el uso de los números y los símbolos algebraicos, el razonamiento matemático, la curiosidad sobre el mundo natural y las facilidades para el uso del método científico. En general, los planteamientos de esta autora se resumen en que el talento está formado por la inteligencia, más la motivación, más las oportunidades del medio social y educativo (Lorenzo, 2005).

La Fundación Internacional de Pedagogía Alberto Merani (2001) al referirse a los talentos científicos, señala su preferencia por la generación de explicaciones, líneas argumentativas y conjunto de ideas en el plano de las ciencias formales (matemáticas), de las ciencias naturales (biología, física, química) y de las humanidades (historia, filosofía, antropología, psicología, sociología y otros), haciendo uso de unas herramientas y un lenguaje propio para cada área del conocimiento.

En síntesis, son muchas las definiciones y conceptualizaciones que en relación al talento se han generado. En palabras de Renzulli (citado por Passow, Mönks y Séller, 1993), ninguna definición tiene una respuesta aceptada universalmente y así debe apreciarse como un continuum, pues esta población es altamente heterogénea.

3.-La Personalidad en sujetos con Talento Científico

Tratando de consolidar los marcos conceptuales en relación con los rasgos de personalidad de sujetos identificados como superdotados o talento, se han desarrollado estudios en el contexto Europeo y en el Iberoamericano. En Europa dos de los autores más relevantes al momento de hablar de este tópico son Dabrowski y Piechowki (1977), quienes sustentan en su propuesta que la personalidad es una característica discriminativa de la excepcionalidad, partiendo de su teoría de la desintegración positiva, que describe la personalidad como el resultado de la interacción y funcionamiento de diferentes formas de sobre-excitabilidad del individuo (Sánchez y Díaz, 2002 citado en Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2006).



Dentro de esta teoría se reconocen cinco formas de sobre-excitabilidades que coexisten: la psicomotriz, la sensorial, la intelectual, la imaginaria y la emocional, siendo estas tres últimas las más fuertemente desarrolladas en el caso de los sujetos superdotados y talentos. Desde su estudio se aborda la personalidad como *“una combinación de habilidades mentales, intereses, actitudes, temperamento y otras diferencias individuales en pensamientos, sentimientos y comportamiento (...). Una combinación única de características cognoscitivas y afectivas que pueden describirse en términos de un patrón típico y consistente de comportamiento individual”* (Aiken, 1996 citado en MEN, 2006: 28).

Otro autor que brinda elementos para la comprensión de la personalidad en sujetos con talento o altas capacidades es Terrassier (1985), quien describe un fenómeno llamado disincronía que hace referencia a un desnivel considerable entre el desarrollo intelectual y el nivel afectivo del niño (intereses, expectativas, socialización, etc.); es posible que la disincronía genere estrategias que oculten su dimensión afectiva que generalmente tiende a ser inmadura si se compara con su capacidad intelectual. A partir de esta realidad, se piensa que el desnivel afectivo conduce al niño a situaciones de ansiedad, miedo y depresión que no puede controlar porque posee un campo de conocimientos que, emocionalmente, no está preparado para afrontar (Díaz y Pomar, 1995).

En palabras de Terrassier este fenómeno puede llevar al superdotado a desarrollar una cierta incapacidad para enfrentarse a la solución de problemas emocionales (Delisle, 1992; Silverman, 1993; Whitmore, 1980 citado en Sánchez, 2006), este hecho se reconoce puntualmente como disincronía afectiva. Desde la perspectiva de Terrassier (1985) los sujetos con altas capacidades pueden presentar comportamientos desadaptativos generados y mantenidos por la disincronía anteriormente expuesta.

Ya en el contexto Iberoamericano se reseñan los trabajos de Flanagan y Arancibia (2005) quienes exponen los resultados de un estudio cuantitativo cuyos objetivos fueron caracterizar en sus habilidades académicas generales y específicas, de lenguaje y escritura, lógica y matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales a una población de 810 estudiantes considerados académicamente talentosos por sus profesores y nominados para participar en la primera etapa del Programa Educacional para Niños con Talentos Académicos (PENTA-UC); así como establecer algunas relaciones entre determinados factores contextuales y la tipificación efectuada por los profesores.



En el estudio se analizaron los datos provenientes de dos instrumentos: La Pauta Individual de Criterios para la Nominación de Alumnos/as con Talentos Académicos, la cual se utilizó para describir la caracterización efectuada por los profesores a los alumnos considerados por ellos como talentosos académicamente, y para comparar las habilidades generales y específicas de aprendizaje de los grupos de alumnos seleccionados y no seleccionados al programa. Por otro lado, el Test de Matrices Progresivas de Raven, que permitió efectuar las relaciones entre las habilidades estudiadas y el nivel intelectual de los estudiantes nominados al programa.

Los principales hallazgos de la caracterización efectuada por los profesores de las *habilidades generales* a los alumnos considerados talentosos académicamente, seleccionados y no seleccionados para participar en el PENTA-UC, mostró que éstos presentan siempre o casi siempre la totalidad de las características de las habilidades generales estipuladas en la Pauta. La excepción en el primer grupo lo constituye el poseer un excelente *sentido del humor*, el cual se presentaría, de acuerdo a sus profesores, en la mayoría de estos estudiantes en forma frecuente. En el segundo grupo, el poseer una *capacidad de abstracción y conceptualización*, y la *atracción por la complejidad* se manifestarían en la mayoría de estos alumnos en forma frecuente.

El análisis correlacional efectuado por Flanagan y Arancibia (2005) muestra asociaciones altas y significativas entre los puntajes de la pauta de habilidades generales y las cuatro pautas de habilidades específicas, exceptuando la habilidad de lenguaje y escritura con la de lógica y matemáticas en los estudiantes no seleccionados.

A partir de los resultados obtenidos los autores mencionados concluyen que, en general, ambos grupos de alumnos poseen, de acuerdo a sus profesores, *características similares en cuanto a sus dimensiones intelectuales generales y específicas*, exceptuando las habilidades de lógica y matemáticas donde sí se aprecian diferencias. Por otro lado, el análisis de las características cognitivas y socioafectivas referentes a la personalidad, al interior de cada habilidad, permite señalar que para los educadores las características cognitivas son ante todo las socioafectivas las habilidades más sobresalientes o distintivas de los estudiantes considerados por ellos como académicamente talentosos, siendo la *velocidad en el aprendizaje* el rasgo más distintivo que se aprecia en estos alumnos en cada uno de los dominios estudiados.



Por otro lado, Sánchez (2008) realiza un estudio cuyo objetivo fue analizar la configuración cognitivo-emocional de los alumnos superdotados; y ofrecer pautas de respuesta educativa según el perfil cognitivo. Los participantes han sido 187 alumnos (edades 5 a 12 años). Los instrumentos utilizados han sido: Escala de nominación de profesores; Test Aptitudes Generales y Diferenciales; Test de Pensamiento Creativo; el Early School Personality Questionnaire y el Children's Personality Questionnaire; Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil y la Batería de Socialización de Silva y Martorell (1989 citado por Sánchez, 2008). Los resultados indican que son 162 quienes manifiestan alta habilidad según la tipología propuesta por Castelló y Batlle (1998). Los datos indican, por un lado, que los superdotados tienen un perfil de personalidad configurado con puntuaciones promedio; por otro, no manifiestan problemas de adaptación y tanto los padres como los profesores perciben una óptima socialización de estos alumnos.

Otro estudio realizado en la Facultad de Psicología de la Universidad de México (2010), trazó como objetivo de investigación el observar si existía una relación entre el cociente intelectual de los individuos con el tipo de personalidad que desarrollan; en una población de 9 sujetos entre 19 y 22 años de edad, cursando el 3er semestre de la Licenciatura en Psicología en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, inscritos en el laboratorio de la materia Psicofisiología. Los instrumentos utilizados fueron el 16 PF de Cattell y ARMY BETA II-R. A partir del análisis de los resultados obtenidos en dichas pruebas, el estudio concluye que la hipótesis nula ("no existe relación entre el CI y la personalidad"), es aceptada en una primera instancia, puesto que sólo un dato resultó relevante (en un nivel de significación bajo) y en una relación negativa o inversa (a mayor inteligencia, menor dominancia, y viceversa).

Así las cosas, los resultados en las investigaciones abogan por la comprensión de los rasgos de la personalidad desde dos perspectivas: una mirada que resulta ser optimista y positiva acerca de esta población, pues asume que estos sujetos presentan un perfil comportamental y de personalidad que se ubica por encima de la media poblacional (Terman, 1925 citado en Oliver, Marcilla y Navarro, 1999) y otra visión que suele ser más negativa, asociando a esta población con dificultades en el ámbito comportamental, manifestaciones y



rasgos emocionales inestables, que hacen referencia a un tipo de personalidad patológica o desajustada (Freeman, 1979 citado en Oliver y cols, 1999). Las investigaciones citadas hasta el momento no brindan elementos suficientes para asumir una u otra postura. Mas aún, dada la limitada evidencia acerca de los perfiles de personalidad de los superdotados y talentos y las pocas investigaciones exhaustivas que apoyen los datos procedentes de los estudios ejecutados, se formula esta investigación con el interés de fundamentar una línea base de trabajo en el contexto colombiano (Sánchez, 2006).

METODOLOGÍA

El presente estudio es de carácter descriptivo- exploratorio y tiene como propósitos centrales establecer los rasgos de personalidad de los estudiantes previamente identificados como talento científico. Con este tipo de diseño se privilegia la descripción, la explicación y la interpretación de la información.

La muestra estuvo conformada por 27 estudiantes identificados previamente por Paba (2009), en una investigación con 497 estudiantes de los programas académicos de las Facultades de Ciencias de la Salud, Ingenierías, Humanidades y Ciencias Básicas (Biología) de la Universidad del Magdalena. Lo anterior implica que el muestreo sea de tipo no probabilístico particularmente intencional a juicio de los investigadores (Martínez, 2005).

La ruta de trabajo estuvo distribuida en tres fases, organizadas de la siguiente forma:

Proceso de Evaluación e identificación de estudiantes con talento científico a través de pruebas estandarizadas y entrevista con expertos.

Evaluación Psicológica (Rasgos de personalidad): el instrumento utilizado para el abordaje de esta categoría de análisis fue el cuestionario de personalidad de 16 factores de Cattell (denominado 16PF) cuya valoración resulta objetiva pues ha sido elaborado mediante investigación psicológica, con el fin de ofrecer, en el menor tiempo posible, una visión muy completa de la personalidad (Núñez y Alemán, 1995 y Escobar, 2002).

Procesamiento y análisis de la información: el procesamiento de la información se hizo a través del paquete estadístico SPSS y el análisis se fundamentó en el andamiaje conceptual en torno a los rasgos de personalidad en sujetos con altas capacidades.

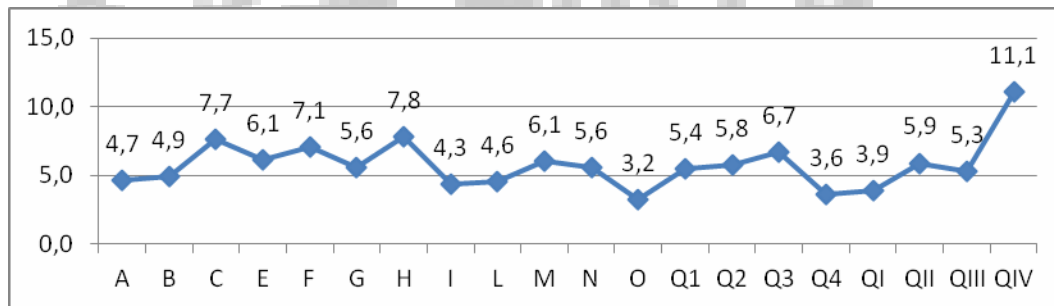


RESULTADOS

Después de desarrollado el proceso de identificación, de acuerdo con los resultados obtenidos en las pruebas se establecieron dos grupos: un primer grupo compuesto por estudiantes con puntaje Superior - 18 estudiantes- y un segundo grupo conformado por estudiantes con puntaje Medio. Este último grupo estuvo constituido por 9 estudiantes.

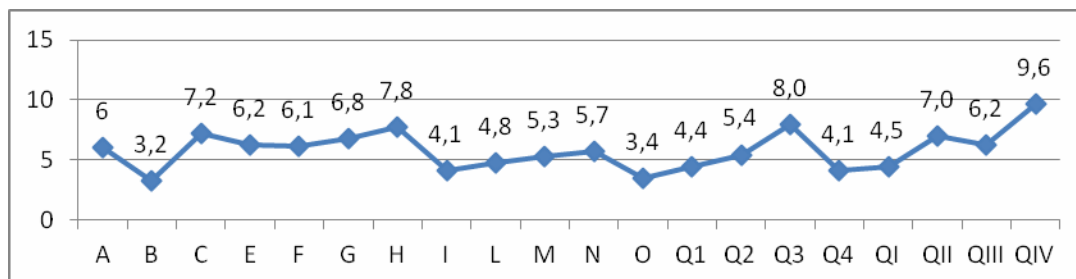
Teniendo en cuenta los dos grupos establecidos previamente a través del proceso de identificación se presentan a continuación los resultados en el cuestionario 16PF segmentados de la siguiente forma:

Figura Nº 1: Factores de Personalidad en grupo con desempeño Alto



De cara a los resultados de los estudiantes conceptualizados con rendimiento alto en las entrevistas, se encontraron como factores distintivos: la Estabilidad emocional (Factor C), el ser entusiastas (Factor F), el ser emprendedores (Factor H), el ser seguros (Factor O) y el ser independientes. La mayor parte de las puntuaciones en los factores de personalidad se ubican entre los 4 y 6 decatipos, es decir, puntajes promedios.

Figura Nº 2: Factores de Personalidad en grupo con desempeño Medio





El grupo poblacional que obtuvo un desempeño medio en el proceso de entrevista con los expertos se caracteriza por la presencia de un pensamiento concreto (Factor B), suelen ser emocionalmente estables (Factor C), emprendedores (Factor H). Adicionalmente tienden a ser seguros (Factor O), autocontrolados (Factor Q3) extrovertidos (QII) e independientes (QIV). Frente a los resultados en otros factores, no se encontraron puntuaciones significativas.

Tabla N° 1 Resultados Significativos del Conjunto Muestral

CATEGORIAS	Factor A	%	Factor B	%	Factor E	%	Factor G	%	Factor I	%
BAJO	16	59	12	44	11	40	11	41	12	44
MEDIO	9	33	12	44	9	34	14	52	12	44
ALTO	2	7	3	12	7	26	2	7	3	12
TOTAL	27	100	27	100	27	100	27	100	27	100

Factor A (Abierto – Reservado) Factor B (pensamiento concreto – abstracto), Factor E (sumiso – dominante), Factor G (Despreocupado – Escrupuloso) y Factor I (Racional-Emocional).

De acuerdo con los datos de la Tabla N° 1, en relación con el Factor A (Abierto – Reservado) los sujetos con talento científico se caracterizan por ser reservados (59%) y tan solo el 7% suele ser abierto y sociable. De igual manera, resulta interesante observar que en el Factor B (pensamiento concreto – abstracto) relacionado con inteligencia solo el 12% de la población muestra altos niveles de pensamiento abstracto y el 44% evidencia un manejo de pensamiento concreto. Este último porcentaje es profundamente significativo si se parte del supuesto de que esta población esta conformada por sujetos con talento científico y se esperaría que su tendencia fuese al manejo del pensamiento abstracto. Para el caso del Factor E (sumiso – dominante) el 44% de los sujetos se presentan como sumisos lo que revela que son sujetos pasivos que se dejan llevar fácilmente por los otros. Solo el 26% tiende a ser dominante y un 34% presenta desempeños medios.



En cuanto al Factor G (Despreocupado – Escrupuloso) el 41% se presenta como sujetos despreocupados, mientras que el 7% tiende a ser escrupuloso. Finalmente, frente al Factor I (Racional- Emocional) se encuentra que el 44% de la muestra se describe como sujetos racionales, lo que indica que son sujetos que toman en cuenta la verificación, la probabilidad y la exactitud para llegar a sus juicios. Tan solo el 12% es descrito como un grupo emocional, es decir, tiene la tendencia a hacer evaluaciones con base en intenciones subjetivas y reaccionar de forma emocional.

DISCUSIÓN

Al hacer un análisis global de los rasgos de personalidad de los jóvenes con talento científico, se observa una tendencia hacia las puntuaciones promedio en cada uno de los factores evaluados por la prueba 16PF SYS, datos que guardan una correspondencia con los manifestados por Oliver y cols, (1999) quienes afirman que, entre las características de los sujetos con capacidades excepcionales y talento, predominan los puntajes medios y sólo en algunos casos se presentan puntajes extremos, ya sea en los límites inferior o superior.

Se presenta a continuación una descripción detallada de los factores de manera individual, lo cual permite considerar que:

El 44 % de los estudiantes identificados, presenta pensamiento concreto y el 12 % pensamiento abstracto. Estos datos difieren de los encontrados por Benito (1994) en los que se destaca como característica fundamental de esta población una alta inteligencia, pensamiento abstracto, rapidez para la comprensión y el aprendizaje de ideas.

El 74 % de los estudiantes se encuentra en un nivel promedio en cuanto al factor *estabilidad emocional*; sin embargo, resulta significativo el hecho de que el 26 % presenta rasgos de inestabilidad emocional. Estudios desarrollados por Olszeswski-kubilius, Kulieke y Kramnsney, (1988 citado por Sánchez, 2006), Benito (1994) y Oliver y cols (1999) plantean que una de las características de los estudiantes con capacidades excepcionales y talentos es la



estabilidad emocional. Este aspecto también es señalado por Terman, quien asegura que esta población educativa obtiene puntuaciones altas en la prueba de estabilidad emocional (García y González, 2004).

El 41 % de la muestra tiende a ser sumiso, mientras que el 26 % tiende a ser dominante. Es importante anotar que en el estudio desarrollado por Fernández (citado por Sánchez, 2006) se encontró que los estudiantes con capacidades excepcionales y talentos obtenían puntuaciones un poco por encima de la media en relación con el factor *dominancia* caracterizado por no ceder fácilmente en sus puntos de vista, la tendencia a defender sus ideas con vehemencia, la radicalidad en sus pensamientos, entre otros. En la presente investigación se observa un porcentaje menor en relación con estos rasgos, los cuales se consideran fundamentales en el desempeño de un joven con talento científico.

El 33 % de los sujetos con talento científico suele ser tímido y el 59% suele ser reservado. Frente a este aspecto y el análisis de los postulados teóricos, cabe mencionar que la mayor parte de la literatura se centra en el factor introversión-extroversión para referirse a este tópico. Ahora bien, si se entiende la timidez como parte fundamental o elemento característico de la introversión es preciso indicar que en una revisión de 63 estudios (informes, artículos, libros y tesis) efectuada por Sak (2004, citado en Sánchez, 2006) se encontró que las personas con capacidades excepcionales y talento suelen ser introvertidas 48,7%. También resulta importante mencionar que Gallagher, 1991 y Hoehn & Birely (1988 citado por Sánchez, 2006) indicaron que las personas con capacidades excepcionales y talento manifiestan mayores índices de introversión que sus compañeros del aula regular ordinaria. Finalmente, Benito (1994) y Oliver y cols (1999), encontraron que las personas con capacidades excepcionales y talento en este factor obtuvieron puntuaciones que se ubican en la media. Las anteriores investigaciones convalidan los datos encontrados en el presente estudio.

El 41 % de la población estudiada tiende a ser despreocupada, dato que se distancia de manera significativa con una de las características fundamentales de los estudiantes con capacidades excepcionales y talento como lo es el compromiso con la tarea (Renzulli, 2001).

El 44 % de la muestra tiende a ser racional, aspecto fundamental en los estudiantes con competencias científicas tales como la observación, planteamiento y comprobación de hipótesis entre otras características (Prieto y cols, 2000).



El 26 % de la muestra presenta altos niveles de ansiedad. Estudios realizados por Scholwiski y Reynolds (1985), Davis y Connell (1985) y Milgran y Milgran (1976) plantean que las personas con capacidades excepcionales y talento presentan bajos niveles de ansiedad (Sánchez, 2006). Estos datos se corresponden con los expresados por Oliver y cols (1999). De otra parte es fundamental señalar que Coleman, (1996 citado en Flanagan y Arancibia, 2005) y Freeman (1998), consideran que la ansiedad es un problema que se observa frecuentemente en los sujetos talentosos, dato que en el presente estudio se presenta sólo en algunos jóvenes.

Existen otras características de personalidad que se asocian al perfil de los sujetos con capacidades excepcionales y talento, tales como: confiado (26 %), soñador (26 %), seguro (33.3 %), independiente (33.3 %) y desinhibido (37 %), factores en los cuales no se registran puntuaciones que convaliden los hallazgos en otros estudios. Frente a esta situación es importante tomar aparcas de García y cols (1986 citado por Oliver y cols, 1999), quienes afirman que las personas con capacidades excepcionales y talento no tienen un patrón homogéneo de conducta por ello no resulta extraño el que los datos entre uno y otro estudio difieran sustancialmente.

Los resultados en términos de personalidad para los dos grupos muestran similitudes y diferencias relevantes. En ambos casos se presenta un buen índice de estabilidad emocional, seguridad, independencia y capacidad de emprendimiento. Al respecto, Olszewski-Kubilius, Kulieke y Krasney (1980, citado en Sánchez, 2006); Benito (1994) y Oliver y cols (1999) plantean que este tipo de población se destaca por su estabilidad emocional (Factor C). En cuanto a las diferencias más importantes entre los dos casos se puede indicar que en el grupo de rendimiento medio se presentan factores no observados en el grupo de rendimiento superior. Estos son: el Pensamiento Concreto, el Autocontrol y la Extroversión. Frente a los resultados en el Factor B o Pensamiento Concreto es importante señalar que los estudiantes con un rendimiento medio no necesariamente deben mostrar un nivel de inteligencia alto, pues en el caso del talento científico su foco de acción son los dominios específicos de una o dos áreas del conocimiento (Feldhusen, 1993 y MEN, 2006).

Finalmente, es relevante anotar que la mayor parte de las puntuaciones obtenidas por el grupo de estudiantes con talento científico, en el marco de la prueba 16 PF, se ubican en la media, hecho que corrobora los resultados obtenidos por Oliver y cols (1999) y Fernández



(2005 citado por Sánchez, 2006). Se recomienda entonces para posteriores investigaciones se incursione en el análisis cuantitativo y cualitativo de las características de esta población desde una perspectiva longitudinal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benito, Y. (1994). *Intervención e investigaciones psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca: Amaru.
- Castelló, A., Batlle, C. (1998): Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. En *Faisca*, Nº 6. Santiago. Gersam.
- Carretero, M., Solcoff, K. y Valdez, D. (2002). *Psicología*. Buenos Aires: Aique.
- Catell R. (1998). *Cuestionario factorial de personalidad adolescentes y adultos* (15ª. Ed.). Madrid: TEA Ediciones.
- Dabrowski, K y Piechowki, M (1977). *Theory of levels of emotional development*. New York: Davor.
- Davidoff, L. (1990). *Introducción a la Psicología*. México: McGraw Hill.
- Díaz, O. y Pomar, C. (1995). La Orientación del Alumno Superdotado. *Faisca: Revista de Altas Capacidades*. Nº. 2 , 43- 55.
- Escobar, O. (2002). *Perfil de personalidad del investigador potencial en Colombia*. Obtenido el 17 de Enero de 2008, desde <http://www.psicologiaincientifica.com/bv/psicologia-176-1-perfil-de-personalidad-del-investigador-potencial-en-colombi.html>
- Feldhusen, J.F. (1993). *Identificación y desarrollo del talento en la educación (TIDE)*. Ideacción No.4 - Valladolid.
- Flanagan, A. y Arancibia, V. (2005). Talento académico: Un análisis de la identificación de alumnos talentosos efectuada por profesores. *Psykhé*, 1 (14), 121-135. Obtenido el 24 de Enero de 2010, desde http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282005000100010&lng=es&nrm=iso. ISSN0718-2228. doi:10.4067/S0718-22282005000100010.



Freeman, J. (1998). *Investigación a nivel internacional sobre el superdotado y su educación*. Trabajo presentado en el I Congreso internacional de alta inteligencia, Agosto, Mendoza.

Fundación Internacional de Pedagogía Alberto Merani, (2001). *Identificación del talento*. Bogotá: Fundación Alberto Merani.

García, M. y González, J. (2004). *Colección preguntas y problemas en educación para el desarrollo de la excepcionalidad: Fundamentos de educación para la excepcionalidad*. Bogotá: Gobernación de Cundinamarca.

Lorenzo, R. (2005). *El maestro y la familia como promotores de talento*. Obtenido el 20 de Septiembre de 2009, desde http://www.sapiens.com/CASTELLANO/articulos.nsf/Educadores/El_maestro_y_la_familia_como_promotores_del_talento/F1CD9DCBD4805BBEC1256FAC005C4DB5!opendocument

Martínez, C. (2005). *Estadística y muestreo*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Orientaciones para la atención educativa a estudiantes con capacidades o talentos excepcionales*. Obtenido el 25 de Abril de 2008, desde http://64.233.161.104/search?q=cache:ooLM5zJoOlwJ:morpheus.icfes.gov.co/clasifica2004/res/nom_plan_dep.asp%3FNom_Dep%3DMAGDALENA+INSTITUCION+EDUCATIVA+DISTRITAL+DE+BONDA&hl=es&gl=co&ct=clnk&cd=5

Núñez, M. y Alemán, Y. (1995). *El 16PF como instrumento psicométrico: Una revisión de literatura*. Obtenido el 25 de Abril de 2008, desde <http://blogs.uprm.edu/mnunez/psicologia/el-16-pf-como-instrumento-psicometrico/>

Oliver, P., Marcilla, A. y Navarro, J. (1999). El alumno superdotado. *Revista Latinoamericana de psicología*, 31(3), 537-546.

Paba, C. (2009). Hacia la búsqueda de estudiantes con Talento Científico. En prensa

Passow, A.H.; Mönks, F.; Heller, K. (1993). 'Research and education of the gifted in the year 2000 and beyond'. Kurt Heller, F.Mönks, y A.H.Passow. (Eds) *International Handbook of research and development of giftedness and talent*. New York: Pergamon Press.

Prieto, M., Martínez, O., Garcia, J., y Ferrandiz, C. (2000) Las inteligencias Múltiples: un modelo de identificación de talentos específicos. *Faisca: Revista de Altas capacidades*. 8 (2000), 11-20



Prieto, M., Ferrándiz, C., Ballester, P., López, O., García, J. y González-Herrero, M. (2002). *Perfiles de los alumnos con talentos específicos*. Obtenido el 15 de Febrero de 2009, desde http://www.educarm.es/templates/portal/images/ficheros/revistaEducarm/6/e2k05_11.pdf

Renzulli, J. (2001). Educación y excepcionalidad: un sistema practico para identificar estudiantes excepcionales y talentosos. *CODICE*, Vol, 2.

Ríos, S. (2002). *Taller de identificación conceptual del talento*. Trabajo presentado en el taller sobre el desarrollo del potencial humano, Agosto, Santa Marta.

Sánchez, C. (2006) *Configuración cognitivo-emocional en alumnos de altas habilidades*. Obtenido el 27 de Agosto de 2008, desde http://www.tesisenred.net/TDX/TDR_UM/TESIS/AVAILABLE/TDR-0226107-102038//SanchezLopez05de12.pdf

Sánchez, C. (2008). *Configuración cognitivo-emocional en alumnos de altas habilidades*. Obtenido el 17 de Enero de 2008, desde <http://hdl.handle.net/10201/208>

Tannenbaum, A. (1986) *Giftedness: a psychosocial approach*. Robert Sternberg (Ed). *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.

Terrassier, J. (1985). Dyssynchrony-uneven development. En J. Freeman (Ed.). *The psychology of gifted children* (pp. 265-274). New York: John Wiley & Sons.

Universidad Nacional Autónoma de México. (2010). *Estudio de la Correlación entre la Inteligencia y los Rasgos de la Personalidad en Alumnos de 3er Semestre de la Licenciatura en Psicología*. México: Autoedición.



INCLUSIÓN, TALENTO Y DESARROLLO HUMANO

Jairo Giraldo Gallo (Universidad Nacional de Colombia, Bogotá Colombia. Buinaima, Asociación Colombiana pro Enseñanza de la Ciencia) y
Constanza Núñez Vargas (Buinaima, Asociación Colombiana pro Enseñanza de la Ciencia)

RESUMEN

Desde hace unos años se ha venido implementando en Bogotá, Colombia, un programa incluyente para el desarrollo del talento desde el preescolar. En otro documento dentro de estas memorias se describen las actividades pedagógicas específicas que se han venido implementando, marco de referencia para una propuesta transformadora de la escuela en nuestro contexto. Proponemos extenderlo con miras a lograr un impacto significativo en la transformación social. Se hace un análisis de sus implicaciones a partir de los resultados y perspectivas. Se argumenta que una educación incluyente, en contraposición a una práctica excluyente, diferenciada, como corresponde al esquema de la identidad cerebral individual, que garantice calidad para todos y todas desde la primera infancia, marca nuevos senderos de desarrollo económico y humano para los países de la periferia, en particular para la región latinoamericana.

Palabras Clave: Desarrollo del talento, inclusión en el aula, estrategias pedagógicas, neurodesarrollo.



INCLUSION, TALENT AND HUMAN DEVELOPMENT

Jairo Giraldo Gallo (Universidad Nacional de Colombia, Bogotá Colombia. Buinaima, Asociación Colombiana pro Enseñanza de la Ciencia) y
Constanza Núñez Vargas (Buinaima, Asociación Colombiana pro Enseñanza de la Ciencia)

ABSTRACT

During the past few years an including model has been implemented in Bogotá, Colombia, aimed to the development of talent starting from preschool. In another document within these proceedings specific pedagogic activities of the model are described. They serve as a framework for a proposal to make a transformation of the school in our context. Here we propose to extend the model in order to achieve a meaningful impact in social transformation. An analysis of its implications taking into account the results and expectations is provided. We propose that an including model of education, as opposed to an excluding practice, and differentiated in terms of the individual brain identity, would offer quality to everybody from early childhood, and is a touchstone for economical and human development of countries within the Latin American region.

Keywords: Talent development, inclusion in the classroom, pedagogic strategies, neuronal development.



INTRODUCCIÓN

La exclusión social sigue al crecimiento de la desigualdad cuando a aquellos con menor escolarización entre los pobres les resulta cada vez más difícil participar en los procesos sociales y económicos de esta nueva economía basada en el conocimiento. A no ser que la reducción de la desigualdad se convierta en foco explícito de la política (educativa) en los próximos años, emergerán y se ahondarán cierto número de divisiones sociales. Pero tal foco y determinación políticos exigen un conocimiento de lo que se ha de hacer para igualar las oportunidades educativas. De ahí el carácter práctico de analizar las condiciones que tornan desigual el campo educativo y de evaluar las consecuencias de los esfuerzos por mejorar las oportunidades para los pobres.

Las fuerzas desencadenadas por la globalización proporcionarán mayores ventajas a quienes tengan más instrucción. (Francisco Reimers, 2000).

Esta presentación extensa prosigue a una muy breve que se hizo dentro del Simposio Internacional, en el IX Congreso Iberoamericano de Superdotación, Talento y Creatividad. En la sesión del Simposio se pidió a uno de los autores (JG) referirse en poco más de 10 minutos al programa que Buinaima desarrolla en la ciudad capital de Colombia, un proyecto que se ha venido adelantando con el apoyo financiero de la Secretaría de Educación del Distrito Capital (SED) en Bogotá por más de un lustro. En la presentación libre (Núñez *et al.*) que le antecedió se informó sobre las principales actividades que el equipo de Buinaima ha venido realizando en la educación formal, particularmente en los primeros ciclos de formación escolar. En la respectiva publicación dentro de estas memorias, a la que nos referiremos como documento A, presentamos algunos pormenores de dichas actividades, lo cual nos exime de describirlas aquí en detalle. (Núñez *et al.*, 2013). Como complemento, se recomienda otra publicación reciente. (Giraldo *et al.*, 2012). Dedicaré pues este espacio a dar una somera idea del soporte teórico del programa, precedido de algunas aclaraciones previas que considero pertinentes. Un reporte más extenso con un título similar será publicado próximamente en nuestro sitio virtual (www.ethosbuinaima.org). (Giraldo, 2013).



La educación básica y media en Bogotá está dividida en 5 ciclos que tienen en cuenta etapas de desarrollo desde la niñez hasta la juventud. El primer ciclo comprende preescolar (1 año), 1º y 2º de primaria. El 2º agrupa a los escolares de 3º y 4º. El 3º incluye la transición de la primaria (5º) a la secundaria (6º y 7º). El 4º ciclo corresponde a 8º y 9º, mientras que el 5º abarca la denominada educación media y media vocacional (10º y 11º); hay interés en la SED por extender un año más este ciclo, para articularlo de mejor manera a la educación superior, como se hace en otros países. Me centraré aquí en lo que atañe al programa durante los 3 primeros ciclos escolares, de acuerdo a este esquema y me referiré escuetamente al 4º y 5º ciclos. El último constituye el *punte* en el paso del bachillerato a la educación superior (enseñanza media). Ese puente, como lo afirma metafóricamente el título de una reciente investigación, parodiando una canción infantil colombiana, *está quebrado* en nuestro país, y exige con urgencia una *reparación*. (Gómez *et al.*, 2009). Los escolares terminan el 3º ciclo aproximadamente a la edad de 12 años y muchos de ellos culminan el bachillerato o secundaria (rigurosamente la enseñanza media, a las claras incompleta) a la temprana edad de 16 años. A esa y otras inconsistencias o falencias de nuestro proceso educativo básico y medio, acentuadas con el paso de los años, no nos referiremos por falta de espacio. De otros intentos por apoyar desde el programa la educación media en su articulación con la superior informaremos en otro artículo.

Es de advertir, por otra parte, que nuestro programa se sale del tema central del congreso y del marco usual en cuanto a superdotación y talento se refiere. En primer lugar, el término superdotación no se utiliza en el documento A y estará ausente también de esta contribución. En segundo término, se parte del supuesto de que el talento se desarrolla, si bien no todos están en las mismas condiciones o tienen la potencialidad de desarrollarlo a niveles muy elevados. Tercero, y esto puede ser más polémico, se asume que todos y todas podrían desarrollar su(s) talento(s) a niveles que pueden considerarse excepcionales, si desde muy temprana edad reciben una atención adecuada.

Lo anterior es muy importante tenerlo en cuenta en términos de la equidad o igualdad de oportunidades, y por ello la palabra *inclusión* tiene mucho que ver con el asunto central que nos ocupa, tanto como el sustantivo *talento* que le acompaña. Esto quiere decir que no es solo a un sector privilegiado de la población escolar al que está dirigido el programa, en especial durante los 3 primeros ciclos. Como habrá anticipado el lector, es desde el preescolar, momento en el cual ingresan niños y niñas al sistema de enseñanza pública en Colombia, que se da comienzo



al proyecto en instituciones de educación de carácter distrital (las que son subvencionadas totalmente con fondos de la SED); es de advertir entonces que el programa incluye inicialmente a toda la población escolar de las instituciones participantes, razón de más para anteponer el término inclusión al de talento.

A la postre, el programa sí se ha implementado pensando en una población escolar que se ha escogido o puede clasificarse con aptitudes sobresalientes, pero sin seguir el esquema convencional. Sin recurrir a pruebas estandarizadas, siguiendo procedimientos que se describen en el documento A y anteriores, después de un largo proceso de exploración y estímulo que se realiza durante los 2 primeros ciclos y parte del 3º, mediante un protocolo de identificación, clasificación y selección que se explica también en A (véase además Giraldo *et al.*, 2012), se atiende de manera especial a la población escolar identificada y seleccionada, a la que denominamos ENEEE (escolares con necesidades educativas especiales excepcionales, o talentos sobresalientes) o *ENE*. Dentro de la atención especial que se les brinda nos referiremos más adelante a un subprograma: Programa de Apoyo Complementario Extracurricular, PACE.

El argumento central para proceder de esa manera es el siguiente. Algunos escolares no tendrán mayores dificultades en lograr altos niveles de desempeño. Otros por el contrario requieren de un apoyo especial inicial por parte de los que denominaremos mediadores, de tal suerte que quizá jamás lo hubieran logrado por sí solos; es más, ni siquiera se hubieran percatado de sus talentos. Pero estamos confiados, y así lo hemos podido verificar en la práctica, en que bajo las condiciones adecuadas la mayoría de los escolares logran desarrollar aquellos a niveles que les permite hacer aportes originales al conocimiento en una o varias de sus vertientes, las cuales clasificamos en 5. No discutiremos aquí las razones tenidas en cuenta para esa clasificación, la cual ni siquiera enumeramos por no considerarlo indispensable para los propósitos de este trabajo, pero es importante no ignorarla si se quiere profundizar en la filosofía que ha inspirado el programa y en su puesta en práctica, sobre todo mediante las que hemos denominado Estrategias Ludo Pedagógicas (ELP). Remitimos al lector a otro texto para que se informe, si así lo desea, de una ambiciosa propuesta que hemos denominado «Proyecto ETHOS Buinaima», a cuya materialización apunta el programa propuesto para el desarrollo del talento. (Giraldo, 2006. Este y otros textos de nuestra autoría a los que hacemos referencia pueden obtenerse libremente en la página de Buinaima.).



En nuestra propuesta cabe, pues, diferenciar claramente entre el proyecto o plan de transformación social, *construcción de un nuevo ethos cultural*, como solemos denominarle desde la fundación de Buinaima como asociación, y el que le sirve de fundamento, programa de desarrollo del talento, orientado por una filosofía práctica que tiene la orientación, eso creemos, de un *aprendizaje cooperativo*. (Ferreiro y Calderón, 2010). El programa es también una propuesta de transformación de la escuela para el aprendizaje, transformación previa o prerrequisito a la social que se busca a largo plazo: generación de nuevas formas de pensar y de actuar.

El nombre completo del proyecto o *programa* pedagógico a desarrollar en 5 ciclos es un poco extenso, además de ambicioso, y todo ello amerita una explicación, la cual proporcionaremos a lo largo de esta recopilación: «Programa de Inclusión y Talento en el Aula, **P-I-T-A**». Está diseñado para el aula regular, por lo que es sustancial para su desarrollo que se logre una apropiación plena del mismo por parte del maestro o la maestra. En otras palabras, una componente fundamental del programa es la formación de docentes, para lo cual se echa mano de la educación basada en ciclos. (Giraldo *et al.*, 2012).

Insistimos en que es un verdadero programa, propuesto para la educación básica y media, desde el preescolar (*año cero*, en Colombia), y agregamos que es nuestro propósito extenderlo o articularlo a la formación inicial, al menos desde el denominado en algunos países *jardín de infancia*. Si no lo hemos hecho aún, es porque ha sido pensado prioritariamente para la educación pública, y ésta en nuestro país, salvo casos especiales, solo se ofrece desde el preescolar. Cabe agregar que en Bogotá el programa está dirigido sobre todo a poblaciones vulnerables, aunque se ha aplicado también en capas medias. De existir una verdadera articulación entre la enseñanza media y la superior, no nos cabe duda de que el programa podría extenderse adecuadamente para incluir esta población.

La inclusión es la característica más importante del programa, mas forzoso es reconocer que poco se ha logrado masivamente, dadas las condiciones en que se desarrolla la educación básica en Colombia. La cobertura ha sido la preocupación principal de recientes administraciones, a menudo en detrimento de la calidad. Las dos características, calidad y cobertura, no deberían contraponerse, sin embargo en la práctica así ha ocurrido. (Vasco, 2006a.) Una ventaja del programa es que la calidad puede garantizarse sin sacrificar la cobertura, siendo esa una de las conclusiones más importantes del trabajo, como se señala en A.



INCLUSIÓN Y TALENTO NO SON TÉRMINOS CONTRAPUESTOS

El término inclusión se utiliza en diferentes contextos con diversos significados, generalmente ambiguos. En el campo de las denominadas “necesidades educativas especiales” (NEE), se refiere a menudo a la integración en el aula normal de los escolares que tienen algún tipo de limitación. Somos críticos frente a esta desafortunada confusión de términos, pues hace de la inclusión algo excluyente. Preferimos considerar la inclusión en el aula como la eliminación de la exclusión educativa desde cualquier escenario, o por lo menos como el antónimo de *exclusión*. Ello significa que la escuela debería proporcionar a cada niño o niña la educación que requiere con base en su *conectoma*, un nuevo concepto que será de indiscutible valor en la educación del futuro y al cual nos referiremos someramente más adelante. (Sebastian, 2010).

Esta debería ser la tendencia para satisfacer el derecho a la educación en las décadas venideras: procurar que al menos una de las características de las ostentadamente denominadas *sociedades del conocimiento* fuera la de brindar desde muy temprano a cada uno de los miembros de esa sociedad las mejores oportunidades para su desarrollo intelectual, de acuerdo con sus requerimientos, los cuales dependen a su vez de su individualidad y por ende no son los mismos para todos. (Giraldo y Núñez, 2010.) En palabras de Llinás (2012), “somos nuestro cerebro”, punto de vista reforzado por Greenfield (2009). Más enfáticamente Sebastian afirma que “somos nuestro conectoma”. En síntesis, cabe afirmar que *cada uno de nosotros tiene necesidades educativas especiales*. Los esquemas económicos del momento, por cierto en crisis, no darían pié, a nuestro pesar, para prestar mayor atención a la ambiciosa propuesta que sutilmente sugerimos, por lo que su extensión y ampliación seguirá contando con dificultades. No obstante no sobra advertir que una verdadera *economía basada en el conocimiento* no puede ser excluyente en el sentido que aquí asignaremos al término.

Con respecto a la integración en el aula escolar, tampoco es nuestro interés discutir aquí los pros y los contras de procedimientos bien intencionados, pensados para que las



limitaciones físicas o de otro tipo sean visualizadas como simples diferencias. Remitimos al lector a la amplia literatura existente sobre el tema. (Véase, a modo de ejemplo, Giraldo, 2010a. Véase también el número 56 de *Revista Internacional Magisterio*, en particular: Chaves, 2012). Mas debe quedar claro que la inclusión a que nos referimos en este trabajo es otro asunto. Así, pues, nos interesa retomar el término inclusión en un sentido abiertamente positivo, en la medida en que se contrapone a la exclusión. (Giraldo, 2010b). En las primeras décadas del siglo XXI, caracterizadas por una *economía basada en el conocimiento* en la llamada *Era de la Información*, no debería haber exclusión educativa bajo ningún pretexto. (Giraldo, 2013). Valdría la pena, y es en parte nuestro propósito, tener en cuenta la recomendación que hiciera hace un lustro uno de los más reconocidos teóricos de la superdotación y el talento de la segunda mitad del siglo XX: “Los programas para los estudiantes de alta capacidad han sido un espacio especialmente fértil para la experimentación, debido a que tales programas usualmente no están sujetos a guías curriculares prescritas o métodos tradicionales de instrucción”. (Renzulli, 2008).

Nos identificamos pues con la frase de Francisco Reimers con la cual abrimos esta nota. (Reimers, 2000). Queremos resaltar el título en español de la recopilación hecha por él, publicada originalmente en inglés con auspicio de la OEA, “Distintas escuelas, diferentes oportunidades”. (Reimers, 2002). En lo que sigue nos referimos a esta última versión. Reimers plantea que mientras no se supere la cobertura para dar lugar a la calidad, la brecha de la inequidad aumentará. Pero los problemas no se limitan solamente a los recursos invertidos, como equivocadamente podría pensarse. Desde hace algunas décadas, particularmente desde el Foro Mundial sobre Educación celebrado en Dakar en el año 2000, los organismos internacionales nos hablan de una educación para todos y los estados invierten más en cobertura. El problema de la calidad sigue dejándose de lado. Abadzi examina el asunto desde otro punto de vista. Sus conclusiones se traslapan con las de Reimers y las nuestras. (Abadzi, 2007).

Nuestras propias conclusiones sobre este complejo asunto podrían reducirse a la detección de dos barreras para el aprendizaje: 1) el problema de la ineficacia de la escuela pública se suma al de la mala nutrición y otros efectos colaterales de la pobreza que inciden negativamente sobre el desarrollo del cerebro en poblaciones vulnerables; 2) una vez resuelto el problema básico de la desatención en salud (física y mental), está principalmente en manos del maestro hacer de las escuelas instituciones eficaces, mas no ha sido preparado para ello;



es de nuevo en aquellos lugares en los que se concentran poblaciones vulnerables en donde este problema se agudiza.

Cuando se hable de inclusión y talento, estos problemas y aquellas ambiciosas metas no deberían dejarse de lado. Lo que nos proponemos con nuestro programa es tenerlos en cuenta, aunque no esté en nuestras manos resolver los primeros y materializar las segundas. No obstante, los resultados que hemos obtenido en la escasa población que por ahora hemos atendido son gratificantes y los costos son exiguos, si se piensa en los beneficios. Lamentablemente los esfuerzos tienden a perderse por falta de continuidad en la política pública.

En términos más generales, la educación desde la primera infancia y la niñez, a lo largo de la adolescencia y el comienzo de la juventud, proyectada al trabajo de corte intelectual en la sociedad del conocimiento principalmente en su etapa superior, tiene que ser hoy, más que nunca antes en la historia de la humanidad, un proceso formativo de realización personal, de creación de un proyecto de vida a nivel individual y de realización e impacto social. Si se retrasa o no se ofrece, los resultados en términos del desarrollo personal y social no son los mismos. Hoy más que nunca, en las *Sociedades del Conocimiento*, en la incierta *Era de la información*, la política pública debería dar la prioridad que se merece a la posibilidad de ofrecer a cada individuo, de acuerdo a sus necesidades educativas (NE, NEE o NE), las mejores potencialidades para su desarrollo personal, social y cultural desde la educación, haciendo accesible para tod@s una educación diferenciada, de excelencia, desde la más temprana infancia. Eso es inclusión.

A pesar de lo dicho, la combinación adecuada de la inclusión en el sentido aquí expresado con lo que denominaremos explícitamente Desarrollo del Talento, no es obvia. Haremos dos aclaraciones adicionales. En primer lugar, se hace indispensable resaltar que inclusión no puede reducirse a homogenización de la educación. Si bien la educación debe brindar a tod@s las mismas oportunidades, el sujeto debe tener la posibilidad de ser más participativo en su proceso formativo e intervenir de manera directa en su realización personal. La escogencia del tipo de formación específica que más convenga o se ajuste a cada individuo es un proceso largamente pactado que consta de varios momentos, ninguno de los cuales puede estar determinado de antemano; se empieza por reconocer los intereses y las aptitudes individuales; se continúa explorando las potencialidades y estimulando las habilidades intelectuales específicas; por último, se debe facilitar a cada persona la planeación y



elaboración de su proyecto de vida. (Giraldo, 2013). Todo ello dentro de un contexto histórico, económico, social y cultural dados.

El otro aspecto crucial para que la inclusión esté ligada al desarrollo del talento es lo que en términos del modelo CAIT se denomina sensibilización. (Beltrán y Pérez, 2010). Las siglas precisan que el modelo es constructivo, autorregulado, interactivo y tecnológico, pero hemos encontrado que es mucho más que eso, aunque no nos detendremos aquí en analizar sus consecuencias. (Beltrán y Pérez, 2006). Partimos del requerimiento elemental de que todos los escolares deben sentir agrado por lo que hacen en la escuela, es decir, deben estar o llegar a estar apasionados por el conocimiento, desde sus intereses individuales. De no lograrlo, el esquema educativo empezará mal y promoverá el fracaso del sistema mismo. Para evitarlo, lo primero que hay que hacer es identificar las fortalezas intelectuales de cada persona, de acuerdo a lo que acabamos de decir, dentro del esquema de inteligencias múltiples (véase más adelante); seguidamente dar a cada cual reconocimiento y valoración al margen de sus individualidades, aceptación de sus limitaciones y estímulo de sus fortalezas, de tal manera que estas equilibren aquellas. Ello implica asumir, en primera instancia, que cada uno de los educandos tiene unas fortalezas que le permite sensibilizarse o motivarse en esos campos y construir conocimiento y saber a partir de aquellas. Sucintamente se trata de crear ambientes favorables para que cada quien pueda desarrollar sus potencialidades, a pesar de o precisamente porque se parte de la premisa de que todos y todas son diferentes: «Mentes diferentes, aprendizajes diferentes». (Levine, 2003). Ell@s vienen dotados de un cableado o conectoma cerebral que l@s hace únic@s como personas.

El talento se desarrolla a partir de un cerebro individual, es premisa que se acepta hoy más o menos universalmente. La otra premisa básica, después de reconocer que el talento se desarrolla, es sostener que tod@s pueden desarrollar su(s) talento(s) específicos a niveles elevados. Esta afirmación es más fuerte y puede generar controversias dentro de las teorías más convencionales sobre el talento y la superdotación. No está dentro de los modestos planes de esta contribución profundizar en esa polémica. Nos limitaremos a reconocer que mentes extraordinarias como las de Einstein, Leonardo, Mozart, etc., por ilustrar con unos pocos ejemplos destacados de la historia, no se dan con mucha frecuencia. Pero no es a esos casos, demasiado especiales, a los que están dirigidos los lineamientos del **P-I-T-A**. Agreguemos de paso que tomaremos como equivalentes los términos aptitudes sobresalientes y talentos destacados, por simplicidad. Veamos, ahora sí, cómo ha surgido nuestro modelo.



BASES FUNDAMENTALES DEL MODELO BUINAIMA

Hay 4 antecedentes principales aparentemente desconectados que sustentan nuestra propuesta: el pensamiento vigotskiano, que desembocó en una propuesta más general denominada Modificabilidad Cognitiva Estructural (MCE), el mundialmente reconocido Programa de Filosofía para Niños (PFpN), herencia deweiniana de cuyo máximo exponente, Matthew Lipman, hemos asimilado su *pensamiento complejo*, el Modelo de las Inteligencias Múltiples (MIM), con nombre propio (Gardner), usualmente citado como teoría y lo que a nuestro modo de ver le da validez experimental y, si se quiere, sustento científico, al MIM, a la MCE y, por ende, a nuestro modelo, la moderna Teoría del Neurodesarrollo, fundamentada científicamente en la Neurociencia del siglo XXI.

Uno de nosotros (JG) ha insistido en comparar el aporte de Vigotsky a la psicopedagogía con el que Einstein hiciera a la física cuántica, el campo de la física que, después de un siglo de desarrollo, sigue siendo el más importante de esa ciencia y el de mayores aplicaciones en las tecnologías del siglo XXI. Diría que algo similar ocurre con la psicopedagogía, si se la enriquece con los avances sobre el funcionamiento y el desarrollo del cerebro provenientes de las neurociencias. Los dos genios, Vigotsky y Einstein, vivieron por la misma época; la muerte prematura del primero y la situación política en la Rusia estalinista impidieron que su obra fuera reconocida en su momento. La de Einstein tampoco lo fue en la Alemania nazi, habiendo tenido que refugiarse en Estados Unidos. Sirvan estas líneas para rendir homenaje póstumo a quien inspiró en gran medida nuestro modelo, sin desconocer los aportes de quienes, la mayoría de ellos sin saberlo, siguieron sus pasos.

No es este el espacio para referirnos en detalle a las diferentes vertientes que, reconocemos, desde distintos tiempos a lo largo de casi un siglo, han venido dando forma a lo que, quizá de manera pretenciosa, al menos sí prematuramente, quisiéramos denominar «Modelo Buinaima», aún en construcción. Nos extenderemos en estas y similares



consideraciones en el ensayo que el lector puede consultar próximamente en nuestra página. (Giraldo, 2013). Por falta de espacio, aquí nos limitaremos a hacer alusión a algunas intersecciones o puntos de encuentro entre los modelos que precedieron al de Gardner, refiriéndonos más específicamente a éste por razones que el lector descubrirá en el documento A. Poco diremos sobre el PFPN, el cual ha inspirado una y enriquecido varias de nuestras ELP. A nuestro modo de ver, los aportes de la neurología del momento son tan enormes que sería vano intento resumirlos siquiera. Se quedan también para el ensayo próximo (Giraldo, 2013) y otro más en preparación. (Giraldo, xxxx).

Los aportes del genio ruso fueron múltiples, como lo fueron también los de Piaget y lo han sido los de Feuerstein. Sería demasiado pretencioso referirnos por separado a todos ellos y a muchos más que por falta de espacio no mencionamos. Aunque Feuerstein se formó en la escuela de Piaget, ha vivido lo suficiente como para darse cuenta que la fuente de su modelo o teoría es el neurodesarrollo. (Feuerstein, 2010). Lo mismo puede decirse de Gardner. El entorno socio-histórico-cultural tiene una gran injerencia en el desarrollo de ciertos tipos de inteligencia. Otro aspecto fundamental en el cual el genial psicólogo ruso tuvo el gran acierto que la práctica permite fue descubrir que cada período o etapa en la vida del niño o del adolescente tiene sus propias características y tiene que asumirse como tal. Lo que en una etapa es importante en otra deja de serlo porque el sujeto es diferente.

Impresiona la anticipación de casi un siglo con que Vigotsky diagnostica, con su Zona de Desarrollo Proximal (ZDP), lo que ahora se confirma mediante complejos procesos de imagenología cerebral o neuroimágenes (RMNf, EEG, MEG, PET, etc.). Como lo ratifica la Neurociencia, el desarrollo del cerebro, particularmente en las primeras etapas de la vida, depende de dos factores aparentemente separados pero en la práctica de evolución individual estrechamente conectados: por un lado, la estructura biológica, la cual lo ha dotado de todo un complejo dispositivo o cableado de potencialidades (*conectoma*), y por el otro de todos los aportes que recibe del entorno cultural o de interacciones sociales de todo tipo.

Cuando hablamos de la importancia de la influencia cultural en el niño, precisa García González (2009), de acuerdo con el enfoque constructivista propuesto por Vigotsky, no sólo entendemos a la cultura como una parte del ambiente que rodea al niño, y que le ayuda a su desarrollo. La idea de la influencia cultural es más compleja en este caso, y va más allá que en su concepción en la psicología tradicional. El enfoque constructivista entiende a la influencia cultural como un factor que no sólo es ambiental sino que condiciona y modela las diversas



etapas del desarrollo mental del niño. Es por eso que desde Buinaima nos referimos al enfoque propuesto y en construcción como la *reconstrucción del constructivismo*. En otras palabras, reconociendo los méritos de Piaget, como lo hizo el sabio ruso, ni el enfoque botanicista de aquel ni mucho menos el zoologista de los conductistas son suficientes para mediar en el proceso de desarrollo mental de las primeras etapas del ser humano.

De acuerdo con la propuesta de este nuevo enfoque constructivista, anticipado ya por Vigotsky, la tarea central del educador, en particular en los primeros ciclos, es la promoción sociocultural de las áreas centrales de desarrollo. Las estructuras mentales son, pues, construcciones culturales –llamadas también mediaciones simbólicas–, que se desarrollan en la interacción que el sujeto tiene con su entorno inmediato. No se requiere ser un experto en neuroanatomía para entender que esas zonas centrales no son otra cosa que ciertas funciones, o si se prefiere, las organizaciones mentales con que cuenta el individuo desde que nace, organizaciones que se modifican drásticamente en cada etapa. Por eso es preferible referirse a procesos, como lo hace Ortiz Alonso en su reciente libro (Ortiz, 2009). Según él, el proceso más importante en la adquisición de conocimiento es la atención. Le siguen el lenguaje y la memoria. El primero de ellos está íntimamente relacionado con el pensamiento mismo, lo que motivó seguramente el título de la más conocida obra del genio ruso. La percepción y la abstracción orientan el cerebro hacia sus máximos logros en la creatividad e innovación, características de la especie humana. Es desde este enfoque como deben visualizarse las estrategias ludo-pedagógicas y las de intervención y profundización que proponemos más detalladamente en el documento A y otros espacios, en especial para los primeros 4 ciclos de la enseñanza en Bogotá, seguramente adaptables a la mayoría de los currículos. Para el ciclo 5º también tenemos una propuesta, todavía en borrador. (Giraldo, 2013.)

Mención especial merece la noción de *conectoma* y la potencialidad que tendrá en neuropedagogía, lo que haremos en forma breve más adelante. Trataremos de resumir ahora la esencia del modelo de inteligencias múltiples, aceptado casi universalmente, el pilar empírico más fuerte del programa. (Gardner, 1993).



MENTES DIFERENTES, APRENDIZAJES DIFERENTES

El problema de fondo que implícitamente hemos planteado al comienzo de la sección anterior y que complejiza los que acabamos de mencionar es el desconocimiento de la individualidad de cada cerebro. Sobre él queremos poner suficiente énfasis, dado que es el que de mejor manera podemos contribuir a resolver con nuestra propuesta: el problema de la educación homogeneizante. La inclusión, la calidad y la cobertura en educación son palabras huecas por sí solas si no se garantiza al individuo, particularmente en las primeras etapas de su desarrollo, una educación diferenciada que atienda a lo que hoy se sabe es la identidad inconfundible del ser humano: el cableado de su cerebro. Ello quiere decir que cada niño o niña debe recibir atención educativa de acuerdo a su cableado o *conectoma*, como preferimos denominarlo. Ello parece difícil, mas no es imposible. Y los resultados bien podrían ser descomunamente positivos en términos del desarrollo individual y de su impacto social. El respeto a la diferencia o diferenciación en el conectoma debería ser la premisa fundamental de la educación como derecho para el siglo XXI, derecho reconocido implícitamente desde hace más de medio siglo, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 y consagrado en la constitución de la mayoría de países. La educación para todos, de excelencia, no solo calidad, inclusiva en el sentido aquí propuesto, forma parte del mismo, pero debe ser diferenciada si se aspira a que el talento pueda desarrollarse.

Los gobiernos de los denominados *países en desarrollo* no garantizan a sus ciudadanos la educación como derecho individual y colectivo a la vez; y cuando lo hacen ampliando la cobertura, ofrecen en general una educación pública deficiente en unas condiciones que no logran los beneficios derivados de una instrucción y una formación de calidad, más bien ahondan la brecha de la inequidad. El rezago en el desarrollo tiende a perpetuar el problema del subdesarrollo: desde las políticas públicas no se piensa en una educación de calidad para todos, mucho menos diferenciada, y esto último es básico si se quiere avanzar hacia *la economía del conocimiento para un desarrollo a escala humana*. De hecho, la educación de calidad para alguien puede no serlo para otro.



Argumentamos que en nuestro medio los maestros son parte del problema, pero también de la solución. ¿Cómo? Precisamente adaptando el currículo escolar a la individualidad. El reto es, pues, *formar al maestro para una escuela nueva, o mejor unas nuevas formas de aprender que generen, a su vez, nuevas formas de pensar y actuar*. Si bien la denominación en español de la recopilación hecha por Reimers sugiere escuelas diferentes, su tema es otro, como lo aclara el título en inglés. Levine, respaldado por la llamada teoría de las inteligencias múltiples (TIM), fue quizá uno de los recientes investigadores prácticos que más específicamente se refirió al asunto que nos interesa. (Levine, 2003). Entre nosotros destacan los aportes de varias décadas del médico psiquiatra Guillermo Carvajal y su fundación FICPI. (Véase, p.e., Carvajal, 2012).

Gardner empieza por criticar la posición de los psicólogos que hasta hace unas décadas asumían que la cognición humana era unitaria y que era posible describir en forma adecuada a las personas como poseedoras de una inteligencia única y cuantificable. Esa *visión unidimensional o uniforme* conduce a procedimientos de evaluación también uniformes, a partir de un currículum básico compuesto de hechos que, se da por supuesto, todos deberían conocer, sin que haya posibilidad de elegir. Como alternativa, plantea que en realidad tenemos por lo menos ocho inteligencias diferentes, cuantificadas por parámetros cuyo cumplimiento les da tal definición. Entre ellos: tener una localización en el cerebro, poseer un sistema simbólico o representativo, ser observable en grupos especiales de la población (*idiotas sabios*, por ejemplo) y tener una evolución característica propia. De acuerdo con él, la inteligencia es un potencial psicobiológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural dado para resolver problemas o crear productos que tienen valor para esa cultura. Esta definición implica que la inteligencia no es algo que se pueda contar: es un potencial neural que se puede activar o no en relación con valores de una cultura determinada.

El hecho de que en la especie se presenten múltiples inteligencias es seguramente un resultado de la evolución y de la adaptación al medio. La mayoría de los individuos, por no decir todos, tenemos la totalidad del espectro de inteligencias, pero cada una se desarrolla en un modo y a un nivel particular, producto de la dotación biológica de cada quien, de su forma de interacción con el entorno y de la cultura imperante en su momento histórico. Nuestro cerebro adulto es un producto de la interacción socio-histórico-cultural, como creía Vigotsky. Las combinamos y las usamos en diferentes grados, de manera personal y única.



Recordemos cuáles son esos tipos de inteligencia. Para nosotros, y así lo reconoce Gardner, 3 de ellas determinan habilidades artísticas, si bien no con exclusividad, salvo la primera: musical, cinestésico-corporal y visual-espacial. Otras 3 corresponden a lo que tradicionalmente se ha considerado de gran valor en el sentido académico: lógico-matemática, lingüístico-verbal y naturalista; si bien esta última no fue inicialmente clasificada como separada e independiente de la primera, exhibe otras características peculiares propias del científico de la naturaleza. Por último, 2 de ellas caracterizan al individuo: interpersonal e intrapersonal. Viéndolo de otra manera, hay en ellas características diferentes y complementarias de quienes se desempeñan en las ciencias sociales y humanas.

Al definir la inteligencia como una capacidad, Gardner la convierte en una destreza que se puede desarrollar, mas no niega el componente genético. Esta suposición es confirmada hoy por las neurociencias y le da a la palabra *neurodesarrollo* una trascendencia mayor que la tradicional disciplina terapéutica. En este orden de ideas, retomemos y reafirmemos la aseveración inicial: *el talento se desarrolla*. O la expresión más enfática: *todos y todas pueden, en principio, desarrollar su(s) talento(s)*. Todos nacemos con unas potencialidades marcadas por la genética. Pero esas potencialidades se van a desarrollar de una manera o de otra dependiendo del medio ambiente, nuestras experiencias, la educación recibida, etc. En otras palabras, el desarrollo socio-histórico-cultural previsto por Vigotsky se puede dar en óptimas condiciones de la mano de las neurociencias con los modelos pedagógicos que pueden surgir a la luz de la TIM, una teoría que en realidad está por construir en sus aspectos más fundamentales.

Como señala su principal gestor, “la teoría de las IM se organiza a la luz de los orígenes biológicos de cada capacidad para resolver problemas” y se concentra en las capacidades que son universales a la especie. Pero la tendencia biológica tiene que asociarse con el entorno cultural.

El acelerado y asimétrico desarrollo tecnocientífico marca hoy por hoy la diferencia sustancial en el intercambio entre países, las relaciones humanas y las formas de producción del momento para el desarrollo económico y social. La ciencia y la tecnología forman cada vez más parte esencial de la cultura, determinándola sin lugar a dudas. En ocasiones su papel se sobredimensiona y se suele dar mucha menos importancia al arte y las humanidades. Las tecnologías de la información y de la comunicación (tic) marcan la pauta en las estructuras de poder y en las relaciones sociopolíticas. No tenerlas en cuenta sería un craso error. Pero ellas



jamás pueden reemplazar el papel de mediador que debería haber en cada maestro. Ese mediador provee, en lenguaje vigotskiano, un andamiaje para el desarrollo histórico-cultural del estudiante. Hemos recurrido a un acrónimo para señalar la meta que debe procurar el mediador: Desarrollo de los T.I.C. (el talento, el ingenio y la creatividad), para lo cual puede echarse mano de un modelo dinamizador como el CAIT, al que nos referimos someramente en el documento A. (Beltrán y Pérez, 2010).

El sistema educativo es, pues, solamente un facilitador de la indispensable e inevitable evolución cultural, de la que no puede estar ausente la evolución biológica del educando, una compleja evolución que en el ser humano, para bien o para mal, está marcada y en gran medida determinada por la escuela, sea esta la familia, los maestros o la sociedad misma, enriqueciendo o empobreciendo lo que le hace ser él mismo y no otro: la conciencia en una mente individual y personal, dentro de un contexto histórico, cultural y social dados. (Vigotsky, 1979; Greenfield, 2009; Giraldo, xxxx). Aunque suene paradójico, la educación inicial y la básica, en la *Era de la Información*, no pueden poner el énfasis en la información: ésta está ahí, supuestamente al alcance de todos, en los medios, en la red. Se suponía que otro tipo de información, la genética, era inmodificable. Eso ya no es tan cierto, particularmente en lo que se refiere al desarrollo más importante del ser humano, una vez garantizado el biológico o vital, el neurodesarrollo.

Si bien una pieza fundamental en el modelo es la premisa con que arrancamos este ensayo, a saber, «el talento se desarrolla», la otra lo es mucho más:

TOD@S PUEDEN DESARROLLAR SU TALENTO

“El talón de Aquiles de la educación para el dotado (*gifted*) ha sido su incapacidad para incluir adecuadamente a los niños que no se ubican en este nicho que, por lo demás, tiende a incluir al estereotipo del estudiante exitoso en términos académicos, excluyendo a estudiantes pertenecientes a minorías étnicas, a estudiantes con bajo rendimiento (*underachievers*), a estudiantes que viven en pobreza y a aquellos que demuestran su potencial de maneras no tradicionales.” (Renzulli, 2008).



Hoy sabemos mejor que antes de las enormes potencialidades del cerebro, potencialidades que solo una adecuada educación puede *explotar* o promocionar y aprovechar en beneficio no solo de un adecuado desarrollo intelectual, vale decir, del sistema neuronal, individual, sino también y principalmente en beneficio social. De suponer que la inteligencia es un don privilegiado, reservado a unos pocos y transmitido genéticamente, hemos pasado a reconocer la enorme influencia del entorno cultural que rodea el desarrollo del individuo. La herencia empieza a ser modificada, para bien o para mal, desde el momento mismo de la gestación. ¿Hasta dónde hemos explorado las posibilidades del ambiente, si jamás hemos estudiado las condiciones óptimas de desarrollo del cerebro? Todo lo que sabemos es que esas condiciones para la mayoría de la población son perversas.

El talento en niños y niñas se desarrolla en un contexto dado, siempre y cuando se faciliten las condiciones para ello, porque ellos vienen dotados con la imaginación que les permite ser ingeniosos y creativos. De ahí nuestro acrónimo sobre los T.I.C., a lo que apunta la esencia del programa, «Desarrollo del talento, el ingenio y la creatividad». Las otras características que se observan en los niños desde la más tierna infancia son, entre otras, ser inquietos, curiosos, inquisitivos, observadores, etc. Esas cualidades son las que les lleva a apasionarse por el conocimiento, su acumulación y su transformación. Para que se entienda mejor lo que se quiere decir con esto, citamos textualmente una especie de caracterización que propone José Luis Díaz en la introducción a *El ábaco, la lira y la rosa* (1997):

(El conocimiento) es un objetivo para el que tenemos disponible una energía intensa y misteriosa. La misma que impulsa a cualquier animal a informarse acerca de un lugar novedoso a pesar del riesgo. La que lo impulsa a mirar, oír, oler o tocar para, con esos datos, trazarse un mapa del mundo que le permita habitarlo y usarlo, en una palabra: adaptarse. Así, la función última del conocimiento es la adaptación, asunto de vida o muerte.

Pero adaptación es transformación. Es fácil inferir que la función última del conocimiento es transformar. La educación debe ser transformadora. Dista mucho la escuela tradicional de ese nuevo paradigma educativo, por lo que podría decirse que nuestro modelo es en algunos aspectos un ideal al que aspiramos acercarnos.

La escuela ideal requiere, por supuesto, de una adecuada formación de maestros y maestras, formación que usualmente no se ofrece en nuestras facultades de educación tradicionales. Estas suponen, tal vez equivocadamente, que quienes se van a preparar en sus aulas para guiar el camino de las nuevas generaciones en la búsqueda de sus proyectos de



vida llegan a ellas con pasión desbordante para cumplir tan difícil misión. La realidad en nuestro medio suele ser otra. En la mayoría de los casos, maestros y maestras han sido ellos mismos víctimas de una educación repetitiva que no crea pasión por el conocimiento. Es difícil, por no decir imposible, transmitir una pasión que no se siente.

Por otra parte, brindar a tod@s, niños y niñas, las mejores posibilidades para su desarrollo intelectual es ofrecerles una educación equitativa, de calidad y con la posibilidad de transformar el mundo en que vivimos. Adaptación es transformación, siguiendo a Díaz. Desarrollo intelectual es la estructuración del propio cerebro, es su modificabilidad cognitiva estructural. (Pilonieta, 2012; Feuerstein, 2010). Desde las neurociencias hoy se desprenden aplicaciones que derivan en neuropedagogía y neurodesarrollo, entre otras. A estos temas no podremos dedicar aquí mayor espacio por obvias limitaciones; lo haremos en los textos en preparación ya anunciados y otros.

El problema que proponemos abordar es, pues, cómo lograr que todos los niños y todas las niñas puedan estructurar su cerebro hasta el punto de que cada un@ de ell@s esté en condiciones de aportar conocimiento y saber para transformar el mundo, para llevar en él una vida más plena y feliz. Dado que quien puede pagar por el derecho a la educación querrá escoger para sus hijos la que más le convenga, la preocupación principal es cómo lograr que la escuela pública, esa institución relativamente reciente a la que asistirán en principio los escolares procedentes de las grandes capas de la población, en Colombia mayoritariamente los estratos sociales 1 a 3 (se reconocen 6), brinde a esos escolares las mejores posibilidades para su desarrollo intelectual. De paso, estamos preocupados por lograr desarrollo sostenible en un mundo con una carga creciente de inequidad y exclusión, una tendencia que queremos revertir. (Reimers, 2002).

CONECTÓMICA Y NEURODESARROLLO

A pesar de ser esta la sección más importante, es la más reducida. La razón que hemos tenido para ello, más allá de la falta de espacio, es en verdad una disculpa: el tema, hasta



donde sabemos, no se ha investigado a cabalidad en ninguna parte del mundo. En ese sentido el asunto es más bien un reto para los especialistas, una motivación para quienes se preparen para la neuro-psico-pedagogía del futuro y un plan a largo plazo del «Proyecto ETHOS Buinaima». Es, pues, dentro del **P•I•T•A**, la *visión a largo plazo*.

Nos contentaremos con decir que la conectividad determina la funcionalidad y el funcionamiento del sistema neuronal, de los circuitos neuronales. No existe todavía un método para seguir el cableado de esos circuitos con la precisión requerida, al nivel de las conexiones sinápticas, ni siquiera a la escala de una neurona. Si a lo anterior agregamos dos hechos bien conocidos por todos, a saber, que cuando llega a su pleno desarrollo (¿?), 1) el cerebro humano dispone de unos cien mil millones de neuronas; 2) cada neurona puede conectarse con unas diez mil neuronas diferentes, puede entenderse la magnitud del problema de hacer siquiera el mapa neural o *conectoma* del cerebro. Las ventajas de poder hacerlo, cuando se logre dentro de algunas décadas quizá, son obvias a nivel de la neuromedicina. Las ventajas colaterales en neurodesarrollo parecerían menos obvias, con una salvedad: si el maestro o la maestra adquiere plena conciencia de lo que recibe cuando se le confía el cuidado de un niño o una niña para que *lo forme* intelectualmente hablando, entonces entenderá que su papel es en realidad no solo importante, sino descomunal y decisivo en la vida de esa persona, en particular *en las sociedades del conocimiento y en la era de la información*.

Sobre conectómica no es necesario decir más por ahora; para las modestas pretensiones de este trabajo, habremos logrado nuestro propósito si se entiende el párrafo anterior. En el ensayo prometido volveremos al tema. (Giraldo, xxxx).

RESUMEN DEL PROGRAMA Y SUS CARACTERÍSTICAS

En un comienzo denominado *Proyecto Talentos*, se inició sin mayores pretensiones en 2005. Hoy tiene las características de un programa diseñado para la estimulación, exploración, identificación, potenciación y desarrollo del talento, como se argumenta teórica y vivencialmente a lo largo de este ensayo, en el documento A y en otros documentos.



¿En qué consiste? El **P•I•T•A** tiene (por ahora) 2 componentes claramente diferenciadas. Desde la legislación expedida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en Colombia, se desarrolla a partir de unos lineamientos básicos y de la política de Inclusión e Integración de Poblaciones de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (SED). Está construido con base en unas Estrategias Pedagógicas (EP) que buscan atender lasNEEde estudiantes con talento sobresaliente escolarizados en instituciones públicas de Bogotá. En la primera componente se integran las que hemos denominado Estrategias Ludo Pedagógicas (ELP), actualmente 8, de estímulo y exploración, de carácter transversal y válidas para toda la población escolar para la que fueron diseñadas (formación primaria), *sin exclusión*. En la segunda (formación secundaria) se aplican Estrategias de Profundización del Talento (EPT), diferenciadas para cada área de talento específico: *individualización o personalización*. La más importante de estas es la que hemos denominado PACE. El **P•I•T•A** tiene 4 características esenciales, a saber, es situado, sistemático, pertinente e integral: apunta a la integralidad del ser humano. (Giraldo *et al.*, 2012).

La integralidad, uno de los aspectos más importantes, se recoge en la propuesta de niños y niñas con características *CRISTAL*, un acrónimo que hace referencia a: creatividad con responsabilidad, inventiva con solidaridad, talento autónomo y laborioso. Ell@s se preparan, a través de diversas estrategias, para un nuevo tipo de liderazgo social. La parte afectivo-social es componente primordial a la hora de potenciar sus capacidades y talentos.

Con el esquema teórico que nos sirve de punto de partida y su puesta en práctica a través de las diversas estrategias, se busca el desarrollo de talentos en niños y niñas utilizando diversos instrumentos (módulos, textos guía, procesos de formación, talleres, página *web* etc.); para ello es necesario generar una participación más consciente e intencionada de los maestros y de sus estudiantes en la estructuración del cerebro desde la educación inicial.

Los objetivos específicos son:

- Estimular, explorar, identificar, potenciar y desarrollar talentos sobresalientes en áreas específicas en sectores de la población identificados como vulnerables.
- Promover procesos especializados, dirigidos a maestros principalmente, en desarrollo de estrategias pedagógicas para la inclusión de escolares con talentos sobresalientes en las instituciones participantes.
- Implementar con entidades especializadas propuestas extracurriculares para la atención a esos escolares.



Es importante destacar los siguientes elementos del modelo de inclusión desarrollado por el **P•I•T•A**:

- La apuesta por trabajar con poblaciones de escasos recursos y en condiciones de vulnerabilidad, como se les denomina a los sectores populares y a sectores minoritarios en nuestro país, pero que incluye a la población escolar que precisamente por sus aptitudes sobresalientes termina, en proporciones alarmantes, desescolarizada o al menos desapercibida. Esta población rara vez es pensada desde la perspectiva de capacidades intelectuales y menos aún de *ENE*, tanto en la política pública como en los estudios sociales que de ella se hacen.
- El compromiso en el desarrollo y la atención al talento desde la afirmación de la equidad como herramienta indispensable para la materialización de la igualdad de oportunidades en las poblaciones menos favorecidas, a través de la exploración de talentos en todos los niños y todas las niñas en los primeros ciclos de educación formal.

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN Y ATENCIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS CON TALENTO

La primera etapa es exploratoria y estimuladora a la vez; sigue la puesta en práctica de la filosofía propuesta por Vigotsky desde su ZDP; esta se realiza a través de las ELP, las cuales tienen como fin la estimulación, exploración e identificación del talento desde la infancia; parten del supuesto de que en esta etapa de la vida, niños y niñas están ávidos de conocimiento, deseosos de experimentar y dispuestos a imaginar y crear, por lo tanto pueden desarrollar al máximo sus potencialidades.

Las 8 estrategias buscan desarrollar el pensamiento, explorar las habilidades intelectuales individuales, estimular y potenciar el talento en los diversos campos del saber humano: las artes, las humanidades, las ciencias naturales y las matemáticas, las tecnologías y



los deportes. El nombre de Estrategias Ludo Pedagógicas corresponde al sentido que tienen dentro del programa. Son *Estrategias* porque cada una es un plan en sí misma de estimulación y desarrollo específico de habilidades, aptitudes y procesos de pensamiento. Implementadas en forma articulada, permiten la estimulación, exploración, identificación y desarrollo del talento en una o varias áreas.

La palabra estrategia da cuenta de la construcción de las ELP de manera sistemática, desde su justificación teórica y pedagógica, hasta las formas de implementarlas en el aula y observarlas en el niño y la niña. Cada una de ellas es mucho más que una actividad y una técnica; en conjunto, es un plan completo de estimulación y desarrollo específico e integral a la vez de habilidades y de procesos de pensamientos que en varios ciclos generan el **P•I•T•A**.

Son lúdicas en la medida en que pueden generar placer por el conocimiento, elemento fundamental en la estimulación y desarrollo del pensamiento y la inteligencia. Generalmente la lúdica se asocia con juego, pero el niño realiza juegos en donde el placer no es un fin en sí mismo; actividades en donde lo relevante es el esfuerzo o la dificultad, sin que por ello dejen de ser apasionantes y, a fin de cuentas, placenteras, preparándolos al mismo tiempo para la vida.

Son pedagógicas porque reconocen el papel del aprendizaje y del ambiente inmediato en el desarrollo del pensamiento y de la inteligencia en cualquiera de sus manifestaciones. Valoran y resignifican el rol mediador del maestro en la adquisición de la cultura y el enriquecimiento del contexto de niños y niñas. Están construidas de manera intencionada y planificada, de acuerdo a la etapa de desarrollo infantil y juvenil, correspondiendo a un proceso articulado sistemática y gradualmente, apoyados por los aportes de la neurociencia a la educación.

Ya que la intervención pedagógica con niños y niñas talento exige una planificación adecuada y contextualizada de acuerdo a las necesidades e intereses de dicha población, el programa busca atender esta necesidad a través del enriquecimiento del contexto áulico, que consiste en la planeación y ejecución de programas y proyectos articulados al currículo y/o el plan de estudios de las instituciones educativas, enriqueciendo las experiencias de aprendizaje en niños y niñas.

Paralelo a la etapa exploratoria, se *identifican* habilidades a través de observaciones en aula. Las actividades se diseñan de manera intencionada para evidenciar e ir potenciando de manera graduada y sistemática las capacidades de niñas y niños. Se facilita de esta manera el proceso de detección por parte de los docentes, quienes desarrollan las actividades y están



atentos a descubrir las destrezas que empiezan a mostrar los estudiantes. Así mismo, el P•I•T•A ha desarrollado indicadores de talento para cada una de las 8 inteligencias; a partir de éstos, se diseñan las actividades pedagógicas y se logra una mejor identificación de las capacidades de los niños y las niñas.

De esta manera, los niños y las niñas identificados en una inteligencia pasan a una etapa de exploración más fina dentro de una gran área disciplinar para posteriormente ir a las estrategias de Profundización del Talento, que se realizan en los ciclos 4 y 5. Se implementan a través de los PIF, los PPT, los PACE y los *Encuentros PICA*. (Giraldo *et al.*, 2012). Los PACE, Programas de Apoyo Complementario Extracurricular, han sido diseñados para atender en horario extraescolar a los ENEEE o talentos sobresalientes, preferiblemente en instituciones especializadas, institutos, universidades o academias.

Deberíamos escribir unas pocas líneas sobre el PFpN, mas no serían suficientes para referirse a un programa que se ha extendido universalmente. Lo mejor que podemos hacer es referir al lector a la amplia literatura especializada, entre la cual queremos destacar un exhaustivo ensayo de Lipman sobre su *programa* (1991). Con elPFpN, los niños aprenden, más que se les enseña, *a pensar filosóficamente desde pequeñitos*. Da lugar, en nuestro esquema, a una de las estrategias más importantes, la ludo-sofía, a la que en Colombia ha contribuido singularmente Diego Pineda (2007). La estrategia contribuye también enormemente al desarrollo de la inteligencia lógico-verbal, inter- e intrapersonal y, de alguna manera, a la matemática y la naturalista. (Giraldo, 2013).

ALGUNAS CONCLUSIONES DE LA RECIENTE INVESTIGACIÓN DESARROLLADA POR EL P•I•T•A

A continuación, hacemos un resumen de las conclusiones presentadas en otros textos, respecto a las actividades del P•I•T•A. (Núñez *et al.*, 2012; Giraldo *et al.*, 2012). Terminaremos con las que son propias del extenso texto aquí presentado.



La puesta en práctica de las diversas estrategias revela que, cuando se realizan en el aula actividades programadas en forma sistemática y de manera intencionada, se pueden observar varias cosas:

Muchos escolares que habían pasado desapercibidos para sus maestros demostraron ser talentosos.

Las actividades lúdicas logran la participación de un mayor número de estudiantes, y al ponerlas en práctica, afloran en varios de ellos intereses, habilidades y capacidades que de otra manera no se habrían generado.

Esas actividades permiten al maestro o la maestra reconocer características específicas en cada estudiante que ayudan en la identificación, siempre y cuando:

se desarrolle un proceso sistemático de formación y acompañamiento a docentes en la implementación de las actividades de aula;

no sean actividades aisladas sino que correspondan a una secuencia o programa que va de menor a mayor complejidad en cada área;

el maestro conozca previamente las características específicas de cada inteligencia, para tener claridad sobre lo que debe observar;

las actividades correspondan a la etapa de desarrollo o ciclo en que se encuentra el estudiante.

Estas actividades programadas se hicieron en el aula regular y eliminan un mito: no se puede desarrollar un Programa de Talentos en la escuela pública, debido al elevado número de estudiantes que conforman los grupos. Se observa, además, que con la asesoría adecuada, el maestro y la maestra pueden contribuir a superar las dificultades, problemas o barreras de aprendizaje. El reconocimiento, la estimulación y el debido acompañamiento por parte de sus maestros, padres de familia, compañeros y otros actores participantes, contribuyen enormemente al desarrollo de los talentos específicos una vez identificados.

Otro aporte significativo que hace el P•I•T•A a la teoría del talento, está relacionado con el Talento Social. Este ha sido asociado tradicionalmente con habilidades de comunicación. Ello revela una postura obsoleta de la ciencia al desconocer el carácter científico propio de las ciencias sociales, en las cuales subyacen procesos lógicos de pensamiento, los cuales requieren de habilidades específicas. Gracias al trabajo desarrollado en campo, y a la construcción de los indicadores ha sido posible posicionar el Talento Social dentro del programa, para ser identificado y potenciado. Se han detectado algunas de las capacidades de



este talento específico, ganando una identidad propia dentro del P•I•T•A. Para el programa estas capacidades propias del talento social, están profundamente relacionadas con la forma particular en que las ciencias sociales estudian los fenómenos sociales y construyen conocimiento a partir de allí.

El ejercicio investigativo aportó elementos que permiten al P•I•T•A hacer contribuciones a una teoría del talento con inclusión desde el terreno de la exploración, estimulación e identificación, en los lineamientos de las ELP y como puesta en práctica de estrategias sugeridas por avances recientes en neurodesarrollo.

AGRADECIMIENTOS

JG agradece a la Universidad Nacional de Colombia el tiempo otorgado para este trabajo. Los autores agradecen a la universidad y a la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (SED) el apoyo financiero para varios eventos que dentro del programa se han realizado; a ellas y a las alcaldías locales de Ciudad Bolívar y de Engativá, por la oportunidad para contribuir con estos lineamientos a una política de Inclusión y Talento que empieza lentamente a abrirse paso. Especial reconocimiento quiere dar uno de los autores (JG) al apoyo intelectual recibido de la Academia Colombiana de Pedagogía y Educación (ACPE), de la que inmerecidamente forma parte, y los dos (JG y CN) a la asesoría permanente de Carlos Eduardo Vasco Uribe.

Recientemente hemos tenido la oportunidad de reparar en la obra de Feuerstein, gracias a las observaciones de Germán Pilonieta (ACPE), a quien agradecemos habernos llamado la atención sobre los aportes del psicólogo rumano y los de Francisco Reimers. Sorprende a uno de los autores (JG) las similitudes existentes entre las vidas de Vigotsky y de Feuerstein. Si bien sus contribuciones (y las de Pilonieta) fueron en principio pensadas para personas con limitaciones o problemas de diversa índole, resultan de gran valor para el desarrollo del talento desde la perspectiva que aquí se bosqueja.



REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Abadzi, H. (2007). *Aprendizaje eficaz y pobreza: ideas desde las fronteras de las ciencias cognitivas*. (Banco Mundial, UCSH, Chile. La obra original fue publicada en 2006 por el Banco Mundial con el título: *Efficient Learning for the Poor: Insight from the frontier of cognitive neuroscience*).

Beltrán, J. y Pérez, L. (2010). Materiales para el curso *Educación de alumnos superdotados y talentos. Modelo CAIT*. (Guadalajara, México).

Beltrán, J. y Pérez, L. (2006). *Experiencias pedagógicas con el modelo CAIT. Cuaderno 1. El proceso de sensibilización*. (Foro Pedagógico de Internet, Madrid. En: <http://www.fund-encuentro.org/foro/publicaciones/C1.pdf>, página visitada el 31/12/2012)

Carvajal, G. (2012). *Inclusión y talento en el aula: una propuesta de educación en democracia*. (Conferencia en la *Jornada Internacional sobre Inclusión y Talento*, realizada en Bogotá el 21/02/2012. Las memorias estarán disponibles en nuestra página próximamente. Ver <http://www.ethosbuinaima.blogspot.co.uk/2012/02/>

[inclusion-y-talento-una-educacion.html](http://www.ficpi.org.co/publica.htm) De Carvajal y su fundación, véase también <http://www.ficpi.org.co/publica.htm>)

Chaves, O. P. (2012). *Marco político de la educación inclusiva*. (Revista Internacional Magisterio, No. 56, Editorial Magisterio, Bogotá.)

Díaz, J.L. (1997). *El ábaco, la lira y la rosa*. (Fondo de Cultura Económica, La ciencia para todos #152, México)

Ferreiro, R. y Calderón, M. (2010). *El ABC del aprendizaje cooperativo*. (Trillas, México. Véase también: <http://www.slideshare.net/sistematizacion/aprendizaje-cooperativo-22453>, página visitada el 28/12/2012)

Feuerstein, R. (1990). *The theory of structural modifiability*. En B. Presseisen (Ed.), *Learning and thinking styles: Classroom interaction*. Washington, DC: National Education Associations.

Feuerstein, R. et al. (2010). *Beyond smarter. Mediated learning and the brain capacity for change* (Columbia University, New York)

García González, E. (2009). *La psicología de Vygotsky en la enseñanza preescolar*. (Editorial Trillas, México)



Gardner, H. (1993). *Estructuras de la mente*. (2ª edición traducida del inglés. 2ª edición en español aumentada. Fondo de Cultura Económica, México)

Gardner, H. (1999). *La inteligencia reformulada*. (Paidós, México)

Giraldo, J. (ed.) (2006). *Conformación de un nuevo ethos cultural*. (Ediciones Buinaima, Bogotá)

Giraldo, J. (2007). *Innovación y creatividad desde la lúdica*. (Revista Internacional Magisterio, No.27; pgs.50-54. Editorial Magisterio, Bogotá)

Giraldo, J. y Núñez, C. (eds.) (2010). *Inclusión y talento. Equidad en una educación de calidad*. (Ediciones Buinaima, Bogotá.) Versión electrónica en la página de Buinaima.

Giraldo, G.S. (2010a). *Inclusión educativa de niños con altas capacidades y talentos en Inclusión y talento. Equidad en una educación de calidad*. (Op.Cit.p.65)

Giraldo, J. (2010b). *La inclusión y el talento en el aula: dos caras de una misma moneda en Inclusión y talento. Equidad en una educación de calidad*. (Op.Cit.p.75)

Giraldo, J. y Núñez, C. (eds.) (2011). *Inclusión y talento. Experiencias significativas de maestras y maestros del distrito capital y la asociación Buinaima*. (Ediciones Buinaima, Bogotá.) Versión electrónica en la página de Buinaima. Giraldo, J., Núñez, C y García, D. (2012). *Inclusión y talento: un nuevo enfoque*. (Memorias del 1er Congreso Latinoamericano de Talento Infantil y Juvenil. México)

Giraldo, J. (2013). *Inclusión, talento y desarrollo a escala humana*. (En preparación, próximamente en nuestra página web)

Giraldo, J. (xxxx). *Cerebro individual, conciencia colectiva. Hacia una educación que nos haga humanos para el siglo XXI*. (En preparación)

Gómez, V. M., Díaz, Cl. y Celis, J. (2009.) "El puente esta quebrado... Aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia". (Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas. Bogotá. Puede consultarse la versión digital en:

<http://www.humanas.unal.edu.co/cms.php?id=155>)

Levine, M. (2003). *Mentes diferentes, aprendizajes diferentes*. (Editorial Paidós, Barcelona)

Greenfield, S. (2009). *¡Piensa! Qué significa ser humana en el siglo XXI*. (Ediciones B, Barcelona)



Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. (Cambridge Univ. Press. Traducción española de Virginia Ferrer con el título *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre, Madrid, 1998)

Llinás, R. (2012). *El cerebro y el mito del yo*. (Villegas editores, Bogotá.)

Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (1994). *Colombia al filo de la oportunidad*. (Colciencias, Bogotá. Reimpreso por Cooperativa Editorial Magisterio, 1999)

Núñez, C., García, D. y Giraldo, J. (2013). *Inclusión y talento: una experiencia pedagógica*. (Estas memorias, documento A)

Ortiz, T. (2009). *Neurociencias y educación*. (Alianza Editorial, Madrid.)

Pilonieta, G. (2012). Comunicación personal. (En Colombia, Pilonieta y su equipo CISNE han trabajado profusamente el tema de la MCE. En internet puede verse <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/investigadores/1609/article-74538.html>, artículo publicado originalmente en Revista Internacional Magisterio)

Pineda, D. (2007). *El ABC de la filosofía para niños*. (Editora Beta, Bogotá)

Reimers, F. (coord.) (2000). *Unequal schools, unequal chances*. (David Rockefeller Center for Latin American Studies, Harvard University.) Traducción: Solana, G. (2002). *Distintas escuelas, diferentes oportunidades*. (Editorial La Muralla, Madrid)

Reimers, F. (coord.) (2002). *Perspectivas en el estudio de la oportunidad educativa*, en *Distintas escuelas, diferentes oportunidades*. (Editorial La Muralla, Madrid) En la página 89, al comentar un texto de Hargreaves, el autor escribe: "Y no es que el proceso del cambio sea político porque las escuelas constituyan organizaciones políticas, sino que el cambio educacional para alterar la distribución social de oportunidades es el acto más político de todos".

Renzulli, J. (2008). *La educación del sobredotado y el desarrollo del talento para todos*. (*Revista de Psicología* Vol. XXVI No.1, 2008:23-42. Lima, Perú)

Revista Internacional Magisterio, No. 56 (2012). *Educación e Inclusión*. (Editorial Magisterio, Bogotá)

Sebastian, S. (2012). En http://www.ted.com/talks/sebastian_seung.html (conferencia TED, consultada por última vez en 2012/12/26. Para una definición de conectómica se recomienda ver también el siguiente video TED: <http://bytesandspikes.tumblr.com/> Otros enlaces útiles, visitados el 31/12/2012, son <http://www.humanconnectomeproject.org/> y <http://directorsblog.nih.gov/the-symphony-inside-your-brain>



FICOMUNDYT
FEDERACIÓN IBEROAMERICANA PARA LA EDUCACIÓN DE ALUMNOS
SUPERDOTADOS Y CON TALENTO

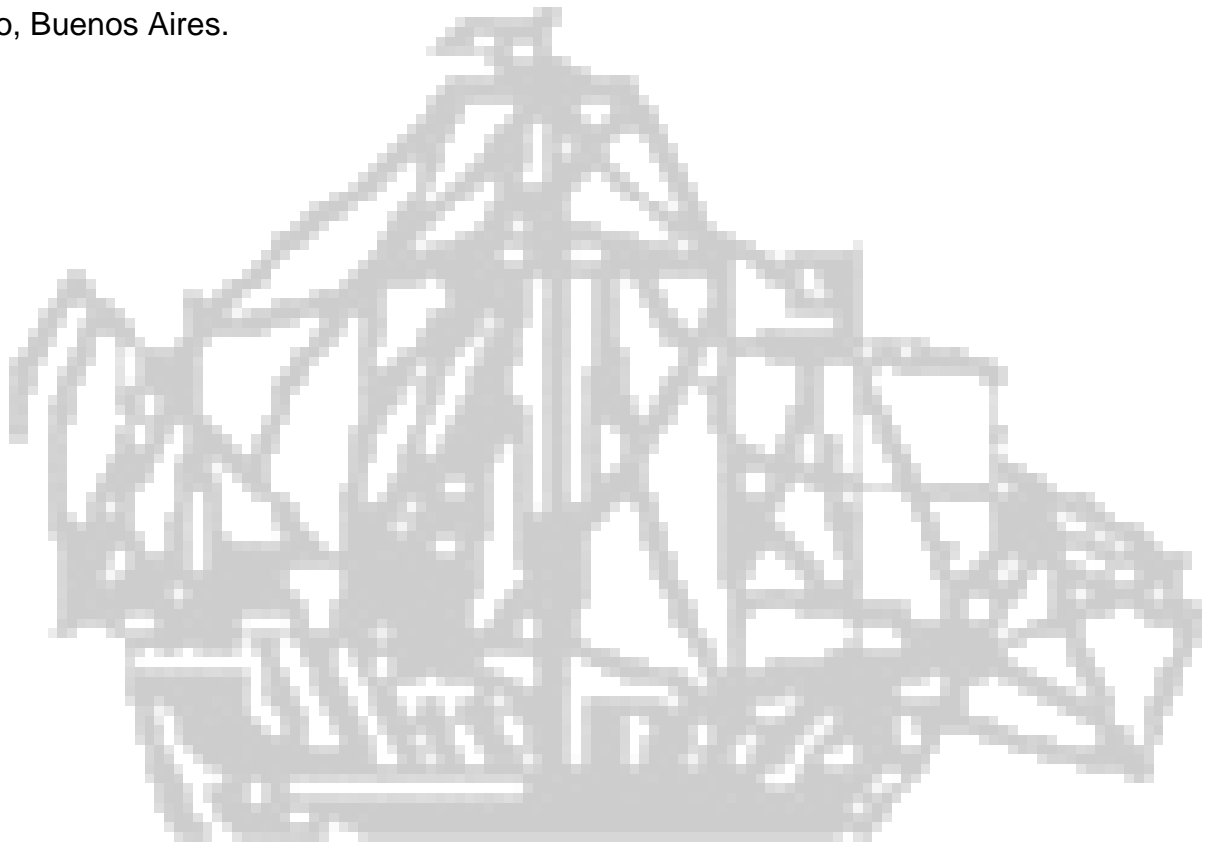


IX CONGRESO IBEROAMERICANO
SUPERDOTACIÓN
TALENTO Y CREATIVIDAD
18 y 19 Octubre 2012 / Buenos Aires / Argentina

Vasco, C.E. (2006a). Conferencia en Universidad EAFIT: *Siete retos de la educación colombiana para el período de 2006 a 2019*. (Documento publicado en la revista *Pedagogía y saberes* de la Universidad Pedagógica Nacional, No. 24, pgs.33-41, en *Revista Internacional Magisterio* y de fácil acceso en internet, p.e.:<http://www.eduteka.org/RetosEducativos.php> consultada el 31/12/2012)

Vasco, C.E. (2006b). *Buinaima hoy*, en *Conformación de un nuevo ethos cultural*. (Ediciones Buinaima, Bogotá)

Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Ediciones Grijalbo, Buenos Aires.





A IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS E SABERES DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

João Bezerra da Silva Júnior
Prefeitura de São Paulo, Brasil

RESUMO

O professor é um profissional que deve estar num processo constante de formação, tendo entre seus desafios o educar na diversidade da qual fazem parte os alunos com necessidades educacionais especiais, como os superdotados, o que lhe exige ter ou adquirir competências e saberes para o exercício da sua função. O superdotado necessita que o professor esteja apto a suprir suas necessidades educacionais, sentindo-se sempre estimulado. Diante disso, podemos concluir que o professor do século XXI deve buscar uma reflexão constante sobre a sua prática, bem como analisar os conhecimentos prévios dos seus alunos, visando, com a aquisição de competências e saberes, atender aos seus alunos de acordo com o potencial de cada um, para que a educação dos mesmos seja desafiadora, estimulante e inclusiva.

Palavras-Chave: Altas habilidades/superdotação, competências, saberes docentes, educação inclusiva.



THE IMPORTANCE OF TEACHER KNOWLEDGE AND SKILLS FOR INCLUSIVE EDUCATION OF STUDENTS WITH INDICATORS GIFTEDNESS

João Bezerra da Silva Júnior

Prefeitura de São Paulo, Brasil

ABSTRACT

The teacher is a professional who should be in a constant process of training, having among its challenges in educating the diversity that consists of students with special educational needs, as gifted, which requires you to have or acquire skills and knowledge for the exercise of its function. The gifted needs that the teacher is able to meet their educational needs, feeling when stimulated. Thus, we conclude that the XXI century teacher must seek a constant reflection on their practice, well as analyze the knowledge previous of their students, order, aiming, with the acquisition of skills and knowledge, meet their students according to the potential of each, for education of them is challenging, stimulating and inclusive.

Keywords: Giftedness, skills, teacher knowledge, inclusive education.



INTRODUÇÃO

Atualmente muito se tem falado sobre competências e habilidades, sejam elas a serem construídas no aluno ou ainda, que devam possuir e/ou adquirir o professor, para desenvolver-se continuamente e ter sucesso na sua profissão.

Segundo ROMERO TORRES (2005), competência é o desenvolvimento de uma capacidade que alguém utilizará para resolver um determinado problema e é construída pela troca de conhecimentos entre as pessoas, com base em fundamentos legais e que o ensino por competências deve levar em conta o conhecimento prévio do aluno, que, por sua vez, deve ser verificado através de uma sondagem, para saber quais deverão ser mais ou menos trabalhadas, sendo um referencial para o trabalho do professor.

Um grande desafio da docência atual é o trabalho com alunos de inclusão, seja qual tipo de inclusão for, sabemos das imensas dificuldades do professor em se trabalhar com alunos de inclusão, seja devido à falta de estrutura ou principalmente a uma formação inadequada tanto inicial como continuada, CARVALHO (2004) nos diz que é importante romper as barreiras como: uma má formação docente e a sua falta de preparo, a falta de recursos adaptados para se trabalhar com portadores de necessidades especiais. Apesar das imensas dificuldades citadas é fácil trabalhar com a inclusão? Por que não se prepara o professor para a realidade da sala de aula? Será que o ensino por competências auxilia no trabalho com alunos de inclusão?

A inclusão escolar é um tema que vem sendo muito tratado nos dias atuais e nos faz refletir e analisar sobre a situação da educação brasileira em relação ao assunto, afinal será que os atores escolares estão preparados para conviver com as diferenças?

VYGOTSKY (1984) nos fala sobre a formação da mente e diz que é importante que os resultados de qualquer verificação, seja pela abordagem teórica ou pela experimentação devem levar em conta fatores qualitativos e quantitativos. Mas, será que é fácil trabalhar com seres humanos, sujeitos que como diz MORIN (2000) são tão complexos? Que atitudes deve tomar o professor? Afinal, vemos, a cada dia, mais cobranças e pouco apoio técnico, porém, será que podemos fazer algo?



Entre os alunos considerados de inclusão, temos aqueles que possuem altas habilidades, habilidades estas que são pouco percebidas pela maioria dos educadores e muitas vezes acabam por não serem trabalhadas adequadamente, talvez, pela própria formação que o mesmo teve. Assim, surgem perguntas como: O que fazer com esses alunos? Porque esse aluno é tão habilidoso para isso e não vai tão bem naquilo? Será que estou preparado para trabalhar com um aluno superdotado?

Na rede estadual de São Paulo, no ano de 2009, observamos alunos com indicadores de altas habilidades - numa escola localizada no Município de Mauá, principalmente na área artística e no 2º ano do Ensino Fundamental, mas vejo que nada ou quase nada tem sido feito, seja internamente ou externamente – devido a diversos fatores, como a estrutura da escola, e penso em quantos talentos podem estar sendo desperdiçados, sem que se faça ou tente fazer algo, diante disso, penso: Qual deve ser a postura do professor? Que competências e habilidades ele deve dispor para trabalhar com esses alunos?

1. COMPETÊNCIAS E SABERES DO DOCENTE

A condição humana e a diversidade cultural devem ser o centro da educação do futuro, implicando na revisão da nossa posição no mundo, sendo importante aprender a **SER, VIVER JUNTOS, FAZER e CONHECER** como seres humanos do planeta terra.

As condições da docência exigem muito do professorado em termos de responsabilidade e trabalho diário e, em troca, oferecem pouco tempo para a elaboração, para a discussão construtiva, para a reflexão ou em relação a compensações reais e tempo para reposição, mas segundo FULLAN, infelizmente, a formação do professorado não os prepara para a realidade da educação e nem podemos esperar que o faça, devido às constantes modificações nos sistemas de ensino.

Segundo TEJADA, o conhecimento profissional se origina na própria prática profissional e vai se desenvolvendo com a interação entre os colegas de trabalho, com a reflexão sobre a prática, etc. O desenvolvimento profissional tem a ver com processos de melhora de conhecimento, destrezas e/ou atitudes dos professores, sendo a formação (inicial ou contínua), um elemento fundamental para esse desenvolvimento. num processo que envolve os seguintes



fatores: **desenvolvimento pedagógico, profissional, teórico, cognitivo, da carreira** e também, **o conhecimento e a compreensão de si mesmo**. Esses fatores auxiliarão o professor na colaboração da aprendizagem dos alunos quanto à formação de um cidadão crítico.

Os estudos sobre o pensamento do professor se apoiam nas novas imagens do professor e das práticas escolares, influenciando nas ideias de formação que ficam entre a formação de um profissional técnico ou prático-reflexivo. Assim, FELDMAN nos fala da importância da reflexão sobre a prática para um constante aprimoramento profissional.

Segundo SÁNCHEZ SEGURA (2005), o ensino por competências faz a ligação entre teoria e prática e busca tornar o indivíduo mais preparado para resolver problemas, procurando torná-lo um cidadão capaz de desenvolver habilidades para refletir, decidir e colaborar, buscando a formação de um sujeito ativo e participativo.

Para MORENO BAYARDO (2005), ensinar por competências é algo complexo e envolve capacidade, habilidade, aptidões e um bom desempenho, preocupando-se no desenvolvimento constante dos alunos, buscando gerar-lhes autonomia em relação aos estudos, adquirindo capacidade de aplicar os conhecimentos e de articulá-los com os seus valores e atitudes. Entre essas competências citadas por diversos autores, MORIN (2000) nos cita sete saberes, que segundo ele são necessários para o professor do século XXI:

1º Saber – O Erro e a Ilusão – As Cegueiras do Conhecimento – A educação deve mostrar que não existe conhecimento que não esteja ameaçado pelos riscos de erros e ilusões. Os idealismos podem contribuir para um erro que não seja construtivo, afinal, também se aprende com os erros e a melhor forma de se evitar erros é utilizando a racionalidade.

2º Saber – Os princípios do conhecimento pertinente – A fragmentação dos conteúdos em disciplinas é um mal e seria importante haver uma ligação entre elas, afinal o ser humano é um ser complexo, mas é apenas um, portanto, as matérias devem ser trabalhadas juntas, contextualizadas, facilitando assim o seu entendimento por parte dos alunos.

3º Saber – Ensinar a condição humana – Como citamos acima, é importante se integrar as disciplinas da mesma área de estudo.



4º Saber – Ensinar a condição terrena – Atualmente, as informações se propagam com grande velocidade e as pessoas estão interligadas, passando a ser consideradas cidadãs do planeta Terra, aprendendo a respeitar os diferentes povos e suas respectivas culturas.

5º Saber – Enfrentar as incertezas – A educação do futuro deve voltar-se para as incertezas ligadas ao conhecimento, pois, existem os princípios da incerteza. Portanto para estar preparado para enfrentá-las é necessário fé e estratégias, ou seja, é necessário estar armado de conhecimentos.

6º Saber – Ensinar a compreensão – A educação para a compreensão está ausente no ensino e não é garantida pela comunicação, Para se compreender o que se passa na cabeça de alguém, bem como o que ela sente, é importante se colocar no lugar dela e entender as diferenças entre as diferentes culturas, não se preocupando em impor a sua cultura sobre a de outros povos, mas respeitando-as e exigindo respeito para com a sua, para que assim, vivamos em um mundo mais pacífico.

7º Saber – Ética do Gênero Humano – A educação deve mostrar e ilustrar o destino multifacetado do homem, ou seja, mostrar que embora todos tenham pensamentos e maneiras de viver diferentes, pertencem à raça humana, devendo se respeitar mutuamente.

Assim, com base nos autores citados, temos a idéia que o professor do século XXI deve ter competências para ensinar não somente os seus conteúdos, mas, também, para preparar os alunos para a vida cidadã, refletindo constantemente sobre a sua prática e moldando-a com o decorrer do tempo, afinal, não há pessoas que detenham todo o saber e o professor deve ter noção de que é preciso ir sempre à busca de novos conhecimentos, afinal, a cada dia os desafios na sala de aula são maiores e a formação docente deixa muito a desejar sendo o professor, a maior vítima desse despreparo, que se deve a não formação por competências nas universidades, além de não ter conhecimento sobre a educação inclusiva, que às vezes nem é citada, indo de encontro ao que fala DAVÍNI (1995) quando nos diz que ainda há muito para se fazer, tendo em vista que é preciso haver uma grande integração entre teoria e prática por parte das universidades e centros formadores para que possam preparar o professor para a realidade da sala de aula, pois, deveriam desenvolver uma pedagogia centrada no estudo da



prática e do exercício docente com base numa ação reflexiva, sendo um caminho para o exercício racional da prática docente pela escolha dos melhores meios para se atingir determinados fins.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Educar para a diversidade é ensinar os indivíduos a conviverem com as diferenças entre as pessoas e a educação inclusiva tem esse papel. Conforme MANTOAN (2003), a inclusão deve ser trabalhada de todos os lados, visando à preparação não só dos portadores de necessidades especiais, mas também das pessoas que irão acolhê-las, sendo fornecidas condições físicas, sociais e estruturais para que ela ocorra. Assim, temos a visão de que todos precisam aprender a conviver com as diferenças, respeitando cada um do que jeito que é, seja a pessoa portadora de deficiência *visual, auditiva, física, múltiplas, transtornos globais do desenvolvimento* ou com *altas habilidades/superdotação*.

Um dos grandes papéis da escola atualmente é de se formar para a vida cidadã e para o convívio com as diferenças. Muitas pessoas acreditam que um aluno com necessidades especiais não deve frequentar uma sala regular, mas uma sala especial, pois entendem que já são muitos os problemas pelos quais o professor passa todos os dias. Diante desse preconceito, perguntamos: Será esse o papel da escola especial? Já não basta a heterogeneidade na qual o professor tem que trabalhar?

Entendemos que a inclusão é importante, porém muitos veem a educação inclusiva como algo “legal” não se preocupando com as suas bases e isso se deve ao pouco investimento na formação do professorado e na estrutura escolar, fazendo com que pensemos se há realmente uma inclusão ou se há apenas uma colocação desses alunos, sem que tenham suas reais necessidades educacionais atendidas. Segundo CARVALHO (2004) o aluno com necessidades especiais não deve apenas ser jogado no meio dos demais, mas é necessário que se forneça uma estrutura para que o mesmo desenvolva a sua aprendizagem com os recursos necessários para a mesma e que se invista na formação continuada dos professores.



Entre as diversas necessidades especiais, as *altas habilidades/superdotação* formam um item pouco comentado nas escolas e até mesmo por quem trabalha com educação especial, com isso muitos alunos talentosos, acabam se sentindo desmotivados em realizar algo, por já o saberem fazer e pela escola não fornecer estímulos para o seu desenvolvimento, uma vez que raramente se é realizado um diagnóstico sobre isso. Além disso, como supracitado, a formação do professor, por ser deficitária, acaba dificultando a identificação de alunos com altas habilidades/superdotação.

ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

A superdotação é caracterizada pelas altas habilidades que uma pessoa possui para realizar algo, nas mais diversas áreas, como por exemplo, artística, psicomotora, acadêmica, etc.

Quando se fala em pessoas superdotadas, logo nos vêm à mente, grandes gênios como Albert Einstein, Mozart, Isaac Newton e Leonardo da Vinci que se destacaram por sua **criatividade, motivação e habilidade acima da média**, três traços característicos para identificarmos pessoas superdotadas, porém cabe ressaltar que nem sempre a criança apresenta este conjunto de traços desenvolvidos igualmente, mas, se lhe forem dadas oportunidades, poderão vir a desenvolver amplamente todo o seu potencial.

É importante que a criança superdotada tenha os seus talentos incentivados e que os mesmos sejam trabalhados por um educador, porém, o mesmo deve estar inserido na educação regular, pois, o sentimento de sentir-se diferente pode causar um sentimento de angústia, além de poder afastá-lo dos demais, que se não tiverem trabalhados conceitos de educação inclusiva também podem se afastar dos superdotados por achá-los diferentes.

Pelo *senso popular* uma criança com altas habilidades/superdotação é uma criança considerada precoce (que está além da sua idade na realização de algo) ou prodígio (que tem alta capacidade para realizar determinada atividade nas mais variadas áreas).



Pelo *senso científico*, as pessoas com altas habilidades/superdotação apresentam todos ou alguns dos seguintes traços: **capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para Artes e capacidade psicomotora.**

Entre alguns traços que as pessoas com altas habilidades/superdotação apresentam para a sua identificação por parte dos educadores temos: *perfeccionismo, perceptividade, necessidade de entender, necessidade de estimulação mental, necessidade de precisão e exatidão, senso de humor* (tem sido observado por muitos pesquisadores que um aluno com altas habilidades/superdotação compreende várias formas de humor a um nível mais sofisticado que os demais da sua idade), *sensibilidade/empatia, intensidade, perseverança, autoconsciência, não-conformidade, questionamento da autoridade e introversão*. Estes traços auxiliam o professor a diagnosticar alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação e o leva a um direcionamento em relação a um trabalho que atenda as necessidades educacionais dos mesmos.

3. A IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

No mundo inteiro, a educação busca a construção de valores e a educação por competências vem contribuir para isso. A expressão educação de qualidade é entendida como algo presente ou ausente no sistema educacional, porém, é importante verificar os diversos níveis qualitativos, que vai da ausência da mesma até um nível considerado ótimo. O que seria uma educação de qualidade? Uma educação de qualidade é uma forma de se gerir a educação de uma maneira que busque a melhoria contínua, levando em conta as necessidades e os interesses do aluno, administrando os recursos disponíveis e respeitando a diversidade cultural.

Segundo NUÑEZ (2005), hoje, a educação vive um processo de constantes mudanças como a mudança da estrutura familiar, as tecnologias, o foco do ensino, e, o professor deve estar preparado para essas mudanças, buscando mostrar ao aluno a importância de se



qualificar, mas, sem se esquecer de mostrar a ele a importância de se conviver com os demais respeitando as diferenças entre as pessoas e respeitando o meio em que vive para a preservação da espécie humana, buscando uma formação cidadã, crítica e consciente de seus direitos e deveres, sendo necessário, segundo DE LA TORRE, que se tenha uma visão coerente e clara do cidadão que se quer formar, no caso da formação docente, de profissionais inovadores e criativos, capazes de transformar seus alunos em cidadãos autônomos e possuir consciência de que metas quer atingir, procurando causar mudanças de impacto na forma de pensar, que não vêm somente com o conhecimento.

Como supracitado, é importante que o professor trabalhe para a inclusão e, embora seja pouco notada, a educação para alunos com altas habilidades/superdotação é algo de muita importância e o professor deve estar preparado para diagnosticar os alunos com essas necessidades educacionais e, dentro do possível, buscar uma forma de trabalho diferenciada, sem se esquecer da formação humana dos mesmos, afinal, uma pessoa extremamente competente, se não tiver trabalhados valores de compreensão e humanidade, poderá utilizar a sua inteligência para prejuízo da humanidade.

VILLARRUEL (2005) nos diz que habilidade é uma forma de se relacionar com as coisas e surge com a transformação de um determinado conhecimento, oriundo de hábitos, e, o aluno deve mostrar qualitativamente aquilo que sabe. Embora trabalhar com a heterogeneidade seja algo complexo, seria fundamental buscar formas diferenciadas de se ensinar e avaliar segundo o grau de desenvolvimento de cada aluno, porém, para isso, o professor deve traçar metas e estratégias diversificadas para alcançar os resultados planejados, levando a um aprender a ser, a aprender e, sobretudo, a conviver com as diferenças entre as pessoas.

MORENO, P. M. y MARTÍNEZ, G. S. (2005) nos falam sobre a teoria das competências de Gardner que nos leva ao pensamento de que as pessoas têm inteligências e ritmos de aprendizagem diferentes e afirmam que esses ritmos não são levados em consideração pelos professores que acabam por homogeneizar o grupo e que a forma atual como estão sendo trabalhadas as competências nas escolas serão mais maléficas do que benéficas tendo em vista o não respeitar o tempo de aprendizagem de cada aluno, com base nisso, as crianças que possuem altas habilidades/superdotação, também devem ter uma educação especializada para que possam desenvolver suas habilidades, porém, em paralelo com a educação regular, afinal, não pode se esquecer de levar ao conhecimento do aluno, fatores humanísticos e de integração social.



Diante disso, o professor do século XXI deve analisar a sua prática e buscar um ensino que vá ao encontro das necessidades educacionais dos seus educandos, tendo, segundo MEIRIEU (2003), um papel fundamental para a aprendizagem, pois, deve dar sentido ao que está sendo ensinado, estimulando o aluno a aprender, para que a aprendizagem ganhe uma real significação, sendo importante passar a conhecer o universo do aluno e ter a concepção de que nunca conseguirá agradar a todos, buscando diversificar a forma de trabalho para atingir pelo menos a maioria, respeitando os diversos níveis intelectuais e/ou motores dos mesmos.

Para BELLO (2004), cabe ao professor verificar os conhecimentos prévios dos alunos e realizar uma análise da sua didática para provocar neles uma mudança conceitual, entendendo como representam o conhecimento para poder torná-los compatíveis com o conhecimento científico. Além disso, a verificação dos conhecimentos prévios permitirá o direcionamento do professor quanto ao trabalho a ser realizado com cada aluno.

No trabalho docente com alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental, foi possível observar que o trabalho homogeneizado leva muitos alunos ao desinteresse, na escola onde este trabalho foi realizado, o rendimento dos alunos em Arte, teve uma grande queda, tanto qualitativamente como quantitativamente, devido aos novos agrupamentos que foram feitos por hipóteses de escrita: **pré-silábicos**, **silábicos** e **alfabéticos**, tendo as turmas de alfabéticos, 56 alunos, cada, o que dificultou muito a avaliação contínua dos alunos e diminuiu a qualidade da aula, pois não se tem o mesmo tempo para se dedicar a cada aluno. Agora, imaginemos uma sala heterogênea, onde os alunos possuem saberes e habilidades diferentes e, muitas vezes, têm o trabalho feito de uma forma igual, isso, para os alunos com altas habilidades/superdotação pode gerar desinteresse, mau comportamento e a não realização das atividades.

TRABALHANDO COM ALUNOS ALTAMENTE HABILIDOSOS

Durante o primeiro semestre de 2009, foi observado um grupo de alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação no 2º. Ano do Ensino Fundamental, entre os quais, selecionamos três, dos quais citaremos alguns aspectos que indicam as altas



habilidades/superdotação e competências que o professor deve ter ou utilizar para trabalhar com esses alunos.

O primeiro caso é do aluno **A.**, ele é um aluno com extrema habilidade para desenhar, além de ser um aluno criativo nessa área, apresentando traços perfeitos e técnicas de pintura superiores a de vários adultos, só de imaginar algo, ele já desenha e, com perfeição, porém, como em muitos casos, ele apresenta sérias dificuldades em outras, como na escrita, onde ele não sabe nem escrever o nome, e não consegue se relacionar muito com os colegas da mesma idade, diante disso, podemos pensar porque ele tem tanta capacidade artística e não consegue compreender a estrutura da escrita? O que o professor alfabetizador pode fazer para que ele aprenda a escrever o nome? Diante dessas inquietações, um ensino focado para as competências, deve levar o professor a refletir sobre a prática e a buscar uma integração entre as disciplinas de Arte e Português, indo à busca da construção do conhecimento pertinente citado por MORIN (2000), além de enfrentar as incertezas do processo de ensino-aprendizagem e buscar levar o aluno a ter um melhor relacionamento com os demais da sua própria idade, que pode apresentar dificuldades, devido à precocidade do mesmo na área artística.

O segundo caso é do aluno **H.**, diante das atividades propostas em Artes Plásticas, o mesmo apresenta muita criatividade e altas habilidades para desenhar, possuindo também grande capacidade intelectual, aptidão acadêmica específica e capacidade psicomotora. Certo dia, ao solicitar à sala que fizessem um desenho sobre o instrumento musical que ouviam durante a aula, ele chegou até mim e disse que gostaria de desenhar alguém tocando instrumento, aí vemos traços de criatividade, mas, que não conseguia desenhar pessoas, assim, sabendo das habilidades do mesmo, sugeri que ele desenhasse uma banda de animais e para a minha surpresa no outro dia, ele mostrou a sua habilidade e criatividade ao apresentar o desenho de uma banda de ratos, feito por ele. Além disso, outros traços permitiram que eu realizasse a identificação sobre a superdotação do mesmo, como o perfeccionismo, a necessidade de exatidão/precisão e de compreensão das coisas e a introversão. Diferentemente de A., H. apresenta outras aptidões, tanto que ao ingressar no 2º. Ano, não sabia ler e escrever e em pouco tempo adquiriu essa competência. A pergunta agora é: Como manter esse aluno estimulado? Muito se fala sobre a heterogeneidade e realmente a presenciamos nas salas de aula, portanto diante disso, acredito que a principal tarefa do professor é desafiar este aluno e procurar meios para que ele se desenvolva, além de



conscientizá-lo sobre a possibilidade de errar, afinal o erro faz parte da aprendizagem, quanto à socialização, ele é um aluno humilde, que apesar de introvertido, tem um bom relacionamento com os seus colegas de classe.

O terceiro caso é do aluno **D.**, diferentemente de A. e He., ele não possui indicadores de altas habilidades/superdotação em Arte, mas é um aluno extremamente inteligente, necessita constantemente de estímulos, é perceptivo, questiona a autoridade na busca pelo saber e possui uma capacidade intelectual fantástica, porém, no começo do ano verificamos que D. não queria saber de realizar nada nas aulas de Português e Matemática, mas observava-se que ele sabia tudo, em conversa com a professora alfabetizadora, falei que é difícil para o aluno realizar algo que ele sabe, após várias conversas com o mesmo e com o pai dele, ele passou a registrar o seu conhecimento, porém, embora saiba coisas além da sua idade, ele é um aluno muito preguiçoso, mas apesar disso, gosta de ser instigado e de ir à busca do saber, cabendo ao professor solicitar pesquisas extras para mantê-lo motivado. D. também apresenta traços de perfeccionismo e no caso dele, é importante que ele tenha o professor como um espelho e que não tenha medo de errar, algo que pode prejudicar muito um aluno no seu processo de desenvolvimento, mostrando que o erro faz parte da aprendizagem, mais uma competência que o professor deve ter e como diz MORIN (2000) podem gerar as “Cegueiras do Conhecimento”.

CONCLUSÃO

Hoje vemos que a educação não se preocupa somente com fatores relacionados com as matérias, mas cabe aos professores trabalharem alguns conceitos, como a vida cidadã, a preservação do meio ambiente, o respeito às diferenças entre as pessoas (diversidade), procurando formar cidadãos críticos, que saibam ao mesmo tempo lutar pelos seus direitos, porém, respeitando os direitos dos demais, sendo essa, mais uma das tarefas da escola.

Atualmente, o professor deve ser um profissional dinâmico e que se adeque às situações do dia-a-dia, moldando o seu trabalho de acordo com as necessidades educacionais do seu aluno, buscando alternativas que tornem a aprendizagem interessante e significativa para o mesmo.



O ensino por competências é algo complexo, mas auxilia o professor na formação dos seus alunos e na sua própria formação, pois entre as diversas competências citadas por autores como PERRENOUD, MOURIN e outros, observamos que o professor não deve se sentir dono de todo o saber, mas que deve utilizar até o próprio erro na sua construção, enfrentar as incertezas e buscar a integração dos conteúdos disciplinares, afinal como cita MORIN (2000), o ser humano, embora complexo, é um só. Assim, o ensino por competências auxiliará o professor a enfrentar as dificuldades e as incertezas da sala de aula, afinal, a cada dia surgem novos desafios, como a educação inclusiva.

Infelizmente, como citam alguns autores, pouco se investe na formação dos professores e eles se vêem obrigados a gerir a sua própria formação, devendo correr por conta própria na construção do saber.

Muitos entendem que os alunos com necessidades educacionais especiais devem estudar em escolas especiais, porém, fica provado que é importante que esses alunos freqüentem escolas regulares, afinal, é de extrema importância que não só esses alunos, mas os considerados “normais” possam aprender a conviver com a diversidade, para que se atenda um dos objetivos educacionais da atualidade que é a formação para a cidadania e o professor tem um papel fundamental para isso.

Entre esses alunos portadores de necessidades especiais, temos os alunos com altas habilidades/superdotação, que merecem uma atenção especial por parte dos professores, que, por sua vez, devem propor um trabalho diferenciado para eles, instigando neles elementos que promovam o desenvolvimento das suas habilidades, devendo o professor trabalhar para desenvolver o lado emocional deles, mostrando-lhes a importância de utilizar os seus conhecimentos e habilidades para o seu bem e o da humanidade.

Assim, o professor do século XXI deve buscar uma reflexão constante sobre a sua prática, bem como analisar os conhecimentos prévios dos seus alunos, para que possa direcionar o seu trabalho em relação a cada um deles, respeitando as particularidades de cada um e o ensino por competências auxilia no desenvolvimento de um trabalho de sucesso, onde o saber se torna dialógico e o professor deixa de ser o detentor de todo saber, mas alguém que precisa enfrentar as incertezas e não ter medo de errar, para vencer os desafios, como a educação dos alunos com altas habilidades/superdotação, onde ele deve saber diagnosticar para fazer pelo menos um encaminhamento e direcionar a aprendizagem do mesmo, trabalhando na elaboração de estratégias na busca de vencê-los.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel. (2003), Professores reflexivos em escola reflexiva, São Paulo, Cortez, 2003.
- ANGUILANO MOLINA, A. M.; VÁZQUEZ, C. P. y JIMÉNEZ, S. E. (2005), “¿Competencias profesionales integrales en la nivelación a la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara” en Educar n°. 24, Jalisco, México, 2005.
- BELLO, S. (2004), “Ideas Previas y Cambio Conceptual” en Aniversario – Educación Química 15, 2004.
- BONILLA PEDROZA, M. X. y LÓPEZ MOTA, A. (2005), “¿Las concepciones de evaluación de los docentes están articuladas con las epistemológicas y de aprendizaje” em Enseñanza de las Ciencias – Número Extra – VII Congreso, Universidad Pedagógica Del México, México, 2005.
- BRASIL, Decreto n°. 6571/2008 - Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007.
- BRASIL, Lei Federal n°. 9394/96 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008.
- CARVALHO, R. E. (2004), Educação Inclusiva com os pingos nos “is”, Porto Alegre, Mediação, 2004.
- DAVÍNI, María C. (1995), La formación docente em cuestión: Política y Pedagogía, Buenos Aires, 2005.
- DE LA TORRE, S., “El profesorado que queremos” en Estrategias Didácticas Innovadoras, Barcelona.
- DÍAZ BARRIGA, A. y INCLÁN ESPINOSA, C. (2001), “El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos” en Revista Iberoamericana de Educación – n° 25, 2001.
- FELDMAN, D., Ayudar a Enseñar.



- FULLAN, M., “El profesorado” en El cambio en la educación en nivel local.
- LO PRIORE, I. y RUBIANO E. (2005), “Suscitando vuelos en los niños y niñas. Una experiencia del rol productor-mediador en educación inicial” en Educar n°. 24, Jalisco, México, 2005.
- MANTOAN, M. T. E. (2003), Inclusão Escolar, O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo, Moderna, 2003.
- MEIRIEU, P. Aprender, si. Pero ¿como?
- MORENO BAYARDO, M. G. (2005), Educación de calidad y competencias para la vida” en Educar n°. 24, Jalisco, México, 2005.
- MORENO, P. M. y MARTÍNEZ, G. S. (2005), “Una mirada reflexiva y crítica al enfoque por competencias” en Educar n°. 24, Jalisco, México, 2005.
- MORIN, E. (2000), Os sete saberes necessários para a educação do futuro, São Paulo, Cortez, Brasília, UNESCO, 2000.
- NUÑEZ, V. (2003), “Los nuevos sentidos em la tarea de enseñar más allá de la dicotomía enseñar vs. Asistir” en Revista Iberoamericana de Educación n° 33, 2003.
- POPE, M., “La investigación sobre el proceso de pensamiento del profesor: una construcción personal” em Procesos de Enseñanza y Aprendizaje.
- RAMOS DE ROBLES, S. L. (2005), “El desarrollo de las competencias didácticas: un reto en la formación inicial de los futuros docentes de primaria” en Educar n°. 24, Jalisco, México, 2005.
- ROMERO TORRES, N. L. (2005), “¿Y qué son las competencias? ¿Quién las construye? ¿Por qué competencias? en Educar n°. 24, Jalisco, México, 2005.
- SÁNCHEZ SEGURA, M. E. (2005), “Cómo “enseñar” competencias en preescolar” en Educar n°. 24, Jalisco, México, 2005.
- STAINBECK, S. e STAINBECK, W. (1999), Inclusão – Um guia para educadores, Porto Alegre, Artmed, 1999.
- TEJADA FERNÁNDEZ, J., “Profesionalidad Docente” Estrategias Didácticas Innovadoras”, Barcelona.
- VÁZQUEZ, Y. A. (2005), “La convergencia entre habilidades, actitudes y valores en la construcción de las competencias educativas” en Educar n°. 24, Jalisco, México, 2005.
- VILLARUEL, M. P. (2005), “¿Analizadores y propuestas para una educación por competencias como educación para la diversidad” en Educar n°. 24, Jalisco, México, 2005.



FICOMUNDYT
FEDERACIÓN IBEROAMERICANA PARA LA EDUCACIÓN DE ALUMNOS
SUPERDOTADOS Y CON TALENTO



**IX CONGRESO IBEROAMERICANO
SUPERDOTACIÓN
TALENTO Y CREATIVIDAD**
18 y 19 Octubre 2012 / Buenos Aires / Argentina

- VIRGOLIM, A.M.R.(2007), Altas Habilidades / Superdotação – Encorajando Potenciais, MEC/SEE, Brasília, 2007.

- VYGOTSKY, L.S. (1984), A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes, 1984.





SISTEMATIZACIÓN DE ACCIONES EDUCATIVAS INNOVADORAS EN EL ÁMBITO DE LA ALTA DOTACIÓN, TALENTOS Y CREATIVIDAD: PLAN DE CAPACITACIÓN PROFESIONAL-DOCENTE –ON LINE

Krissia Morales Chacón

Universidad Estatal a Distancia, San José-Costa Rica

RESUMEN

"Sistematización documentada de las acciones realizadas en forma vinculante referidas al tema de la atención educativa del alumnado con Alta dotación, Talentos y Creatividad en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica".

Las iniciativas presentadas iniciaron a partir del año 2006 con un despliegue de iniciativas innovadoras con el objetivo de consolidar el *ámbito de atención psico-pedagógica en la diversidad escolar: Alta dotación, Talentos y Creatividad* este campo de trabajo se describe en forma sistematizada y secuencial, pues cada una de las acciones concretas sustenta una o varias de la que le siguen; logrando así, una construcción científico-académica organizada y validada (investigación, producción de conocimientos/datos específicos, asesoramiento y capacitación, congresos, producción de información y materiales escritos, legislación de base mediante la aprobación de la Ley # 8899 para la Promoción de la Alta dotación, Talentos y Creatividad en el sistema educativo costarricense), logros académicos que fundamentan la pertinencia del innovador Plan de Formación y Capacitación profesional (docentes-psicólogos-pediatras) –en línea- en el tema de la alta dotación y talentos excepcionales en la niñez; este es único en el país y se encuentra en construcción.

Palabras Claves: sistematización-acciones innovadoras-Alta dotación-talentos-plan en línea.



SYSTEMATIZATION OF INNOVATOR EDUCATIVE ACTIONS IN THE FIELD OF GIFTEDNESS, TALENT AND CREATIVITY: PROFESSIONAL – EDUCATIONAL TRAINING PLAN ON LINE

ABSTRACT

"Documented systematization of the actions realized in related form which refer to the topic of educational attention with regard to the student body with high endowment, talents and creativity at the State University for Distant learning in Costa Rica." The presented initiatives started in 2006 with a display of innovative initiatives with the objective to consolidate the field of psycho-pedagogical attention in scholastic diversity: high endowment, talents and creativity. This field of work is described in a systematic and sequential way, as each one of the concrete actions sustain one or various of the following ones; obtained in this way, an organized and validated scientific-academic construction (investigation, production of specific knowledge/facts, advice and capacitation, congresses, production of information and written material, basic legislation through the approbation of the Law No. 8899 for the promotion of high endowment, talents and creativity within the Costarican educational system), academic achievements which lay the foundation of the pertinence of the innovative Plan of professional Formation and Capacitation (teachers-psychologists-pediatricians) - on line - on the topic of high endowment and exceptional talents during childhood; this is unique in the country and is in the making.

Keywords: systematization- innovative actions- high endowment- talents-Plan on line (teachers)



INTRODUCCIÓN

El presente documento contiene una sistematización de la experiencia desarrollada en la UNED de Costa Rica para la construcción de un Plan de sensibilización y capacitación docente para la optimización de la Alta dotación, Talentos y Creatividad del Ámbito Atención a la Diversidad Educativa.

Desde el año 2006 y hasta la actualidad he venido realizando una serie de acciones vinculadas al tema de la superdotación escolar en Costa Rica que han servido de insumo y fundamento en la construcción del plan de sensibilización y capacitación docente en el ámbito de la Alta dotación y talento en el sistema escolar costarricense.

Entre las acciones de innovación educativa realizadas destacan varias investigaciones fundamentales que han contribuido con información e insumos en el tema a nivel nacional, el I Congreso Nacional en Superdotación y Talento que proveyó elementos para la elaboración y presentación ante el congreso de la república de Costa Rica del proyecto # 17.582, el cual dio como resultado la aprobación de la **Ley # 8899 para la Promoción de la Alta dotación, Talentos y Creatividad en el Sistema educativo costarricense**, Diciembre, 2010, además de materiales escritos, la participación en foros científicos e informativos, así como la creación de una página web en el tema y en alguna medida información relevante para justificar la construcción del plan de formación docente en temas de Alta dotación y Talento con el propósito de comenzar a informarles y formarles sobre el conglomerado que nos ocupa.

En el año 2010 se publicó el I texto básico en el tema de la Alta dotación y talentos, el cual serviría como material de apoyo del primer curso de una propuesta de capacitación docente que fuera innovadora y pudiera ser accesible a cualquier profesional interesado en el tema, independientemente de su ubicación geográfica. Esta propuesta educativa se fundamentó en una extensa revisión de la literatura científica en el tema planteado, aportes de expertos internacionales en el tema y posteriormente se obtuvo un diagnóstico de las necesidades básicas de capacitación docente en alta dotación y talentos. Las tecnologías de la información y la comunicación, TIC resultarían muy pertinentes para montar el proyecto de



capacitación docente en una plataforma informática amigable y que facilitara la participación de los educadores; trascendiendo las distancias y el tiempo, así planteé la posibilidad de trabajar el plan mediante el diseño e implementación de cada uno de los cursos virtuales utilizando la plataforma tecnológica de Blackboard 9 una herramienta que en ese momento (2010) estaba siendo introducida en la universidad. Con el apoyo técnico del Programa de Apoyo Curricular y Evaluación de los Aprendizajes (PACE) y el Programa de Aprendizaje en Línea (PAL), iniciamos el diseño curricular del I curso.

SINTAXIS

Del proceso de diseño, elaboración e implementación de cursos especializados en el tema de alta dotación y talentos, en línea:

- Diseño curricular.
- Elaboración y desarrollo de los contenidos.
- Revisión técnica y de expertos.
- Inducción sobre uso de la plataforma blackboard.
- Montar el curso (s) en la plataforma (virtualizarlo).
- Piloto- Implementación formal.
- Soporte técnico del uso de la herramienta.
- Impacto y evaluación del curso (testimonios de estudiantes).
- Ajustes en contenidos o rúbricas al finalizar los cursos.

En el tercer periodo de ese mismo año se arranca con el plan piloto del primer curso, y para el I cuatrimestre 2011 se anuncia como parte de la oferta académica de capacitación docente el curso I (introdutorio): ***“Niñez con alta dotación y talentos sobresalientes. Aspectos básicos”*** en modalidad en línea y posteriormente el piloto del II curso especializado: ***“Educandos con alta dotación y sus necesidades educativas integrales”*** en modalidad en línea.

El proceso que ha llevado a este plan de formación-capacitación ha sido no solo extenso sino lleno de proyectos, muchos de ellos el primero en su tipo para el Ámbito, por lo que una justificación de esta sistematización pretende documentar mediante una memoria histórica la



forma en que nació y se va desarrollando un área educativa innovadora que esperamos continúe creciendo a partir de la nueva legislación escolar. Este Plan está en desarrollo, por tanto, está sujeto a retroalimentación y mejoramiento, una sistematización de la experiencia es la mejor excusa para reflexionar sobre lo que se ha hecho y tratar de mejorar en lo que se siga construyendo.

OBJETIVO DE LA SISTEMATIZACIÓN DEL PROYECTO

Documentar las acciones vinculantes y el proceso seguido para justificar el diseño y construcción de un plan de capacitación profesional-docente, para la optimización de la alta dotación, talentos sobresalientes y Creatividad.

RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE LA EXPERIENCIA

A partir del año 2009, se planteó la importancia de solventar la necesidad de información, formación y capacitación docente en la atención educativa de la población escolar con alto potencial cognitivo, y discriminado dentro del sistema educativo nacional:

Los vacíos de información, formación y capacitación acerca de la alta dotación, los talentos y la creatividad infantil y su identificación, provocan la ausencia de competencias en el profesorado para contribuir efectivamente con los procesos de inclusión e integración educativa del alumnado con estas condiciones. Por lo tanto, es impostergable la sensibilización y preparación psico-pedagógica de estos, para poder desempeñar este rol educativo con calidad, equidad e igualdad de oportunidades para la niñez con alta dotación, talentos y creatividad. (Morales, 2010b: 2).

Por ello, desde el año 2008 se inició bajo la coordinación de la Dra. Krissia Morales una serie de acciones (antecedentes fundamentales) que dieron soporte al plan de formación docente en línea, entre estas se cuentan:

- Indagación documental exhaustiva sobre el tema y su pertinencia (investigación documental a nivel nacional e internacional (2006-2008).
- Desarrollo y concreción de investigaciones en el tema que sustentaron muchos de los contenidos incluidos en los cursos especializados (2006-2009).



- Participación en congresos, talleres y pasantías internacionales a instituciones y universidades relacionadas con la atención de alumnos/as con superdotación y talentos, (2006-2009).
- Interacción con expertos/as internacionales que mediante una red virtual nos vinculamos con centros, institutos y expertos del campo científico-académico (2006-actual).
- Visitas y actividades enriquecedoras de intercambio con educadores/as, psicólogos/as, padres mediante charlas, conferencias, conversatorios y programas de radio y televisión (2007-actualidad).
- Primer Congreso Nacional: “IncurSIONES educativas en superdotación y talentos sobresalientes” San José, Costa Rica (2008). (Recopila conclusiones).

Así mismo a partir del 2008 se inició con el proyecto de la elaboración de un libro específico referido al tema de la alta dotación y talentos en sus aspectos básicos (Morales, 2010a), este se escribió con el fin de contar con un texto de autoría nacional que incluyera los temas en que el profesorado y padres de familia manifestaron su urgencia de conocer sobre los temas (investigación). Posteriormente, considerando la especificidad de sus contenidos se vio su pertinencia para ser aprovechado como texto básico en los dos cursos pioneros del plan de formación y capacitación.

En diciembre 2010 se aprobó la Ley # 8899 para la Promoción de la Alta dotación, Talentos y Creatividad en el Sistema educativo costarricense, la cual fue propuesta desde el UNED. El plan de formación-capacitación responde al artículo VI de la misma, referido a capacitación y formación del profesorado, y dice:

El Estado formará y capacitará a los docentes que tendrán a cargo la instrucción y formación de dichos educandos en procura de lograr una atención adecuada para esta población. Para ello, el Ministerio de Educación Pública deberá coordinar mediante convenios u otro tipo de instrumentos, con las universidades que tengan programas orientados a la capacitación y formación de educadores para atender a educandos con alta dotación, talentos y creatividad; asimismo, desarrollará acciones de capacitación a educadores por medio del Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez (Costa Rica, 2010, art. VI).

Considerando todo esto, el primer y segundo curso se consolidaron y estaban dirigidos a profesionales vinculados/as al área de pre-escolar, enseñanza general básica (I-II y III ciclo), educación especial -servicios de apoyo educativo- y psicología.



El I curso: “Niñez con alta dotación y talentos sobresalientes: Introductorio” tuvo como objetivo: *Proveer a los y las participantes información vigente y nociones fundamentales acerca de los modelos teóricos de mayor influencia en la comunidad científica-académica relacionados con la alta dotación y los talentos sobresalientes. Además, de facilitar la adquisición de nociones conceptuales, características, dimensión emocional e identificación diagnóstica de estos educandos.*

El objetivo del segundo se tituló “Educandos con alta dotación y sus necesidades educativas integrales” y su objetivo fue:

Contribuir para que los/as participantes del curso adquieran información y capacitación vigente sobre los conocimientos fundamentales referidos a las necesidades educativas especiales (n.e.e), alternativas de intervención pedagógica, aprovechamiento de recursos tecno-educativos complementarios, el rol del profesional-docente y aspectos de legislación nacional e internacional referidos a la educación del alumnado con alta dotación y talentos sobresalientes.

Los objetivos y contenidos de ambos cursos fueron definidos considerando los vacíos de información en los planes de formación profesional docente, las experiencias desarrolladas en otras latitudes sobre el tema, las preguntas reiteradas en charlas, conversatorios, talleres y conferencias y en gran parte considerando los resultados de la investigación: “Conceptualización Docente acerca de las características, necesidades educativas especiales y alternativas pedagógicas para los educandos con superdotación en Costa Rica” donde se identificó el grado de desconocimiento docente acerca del fenómeno de la superdotación, su identificación y las alternativas pedagógicas de atención, (UNED. Cuadernos de Investigación, 2009: 6).

La metodología utilizada en los cursos: teórico-práctica (para el desarrollo de competencias):

Se pretende que en diferentes momentos del proceso educativo, los/as participantes apliquen lo aprendido en la construcción de conceptos, exploración de herramientas de valoración diagnóstica y construcción de propuestas a partir del análisis y aplicación de la información recibida –desarrollo básico de competencias.

Una vez planteados los contenidos del curso I se coordinó con el Programa de Apoyo Curricular y Evaluación, (PACE) para obtener el apoyo curricular requerido y al aprobarse la descripción se inició el proceso de coordinación con el Programa de Aprendizaje en línea, (PAL) para subirlo a la plataforma tecnológica con el asesoramiento técnico-académico de la especialista y autora del curso.



Desde el 2010 se han sostenido acciones de información y reuniones con dependencias del Ministerio de Educación Pública, MEP, identificándose gran interés y necesidad en recibir formación en esta temática para reproducirla, lo que ha fortalecido propuestas en la oferta académica de los cursos especializados. Lamentablemente los criterios para definir la oferta académica incipiente, no ha dependido tanto de la demanda del público meta, sino del limitado recurso humano calificado y cualificado y los pocos recursos presupuestarios para ir creando los contenidos y materiales más adecuados.

Antes de impartir los cursos se contrata profesionales del ámbito psicopedagógico con sensibilidad y conocimientos básicos en el tema, estos deben recibir un curso de inducción previa en el uso de la plataforma blackboard-9, además se les brinda anticipadamente los materiales del curso, de manera que lo reconozcan y evacuen con la coordinadora del proyecto cualquier duda o aporten sugerencias.

PLATAFORMA EN BLACKBOAR (fig. ilustrativa de la plataforma):

The screenshot shows the Blackboard LMS interface for a course titled 'PAC1-2011 DIVER / EDUCAR CON ALTA DOTACION Y NECESI EDUCA INTEG'. The user is logged in as 'JUAN C MIRANDA OROZCO'. The course page displays 'Módulo 0: Conociéndonos en el entorno virtual del curso' with a 'Guía de trabajo módulo 0' containing instructions and a list of tasks. The instructions include: 1. Ingresar al enlace de 'Videoconferencia sobre uso de la plataforma', 2. Descargar el programa para documentos PDF de 'Adobe Reader', 3. Realizar la lectura de 'Normas de netiqueta', 4. Participar en el 'Foro de presentación', 5. Realizar la lectura de 'Formato para redactar documentos escritos', and 6. Realizar la lectura de la presentación 'Normas APA (sexta edición)'. The 'Recuerda' section notes that the course has a dedicated space for questions and that all assignments must follow APA (6th edition) formatting. The interface also shows a sidebar with navigation options like 'Comunicados', 'Programa del curso', and 'Evaluación del curso'.

La oferta académica de c/u de los cursos de alta dotación y talentos propuesta para cada cuatrimestre es similar a la siguiente:



Tabla 1: Oferta académica:

Curso I: Niñez con alta dotación, talentos sobresalientes y creatividad. Introdutorio							
Modalidad	Centro Cobertura:	Horario	Docentes	Cupo	Matricula	Deserción	Aprobación
En línea	Todo el país	Personalizado	Profesora responsable del curso: <i>Krissia Morales</i> Facilitadora/asistente: <i>Natalie Taylor</i>	18	18	2	16

***dentro de esta modalidad se recomiendan grupos de 15 participantes, pero dependiendo de la demanda se puede ser flexible en el # de participantes.**

Como novedad en el 2011 se incursionó en la modalidad presencial del curso I. Esta modalidad, según lo experimentado por la facilitadora facilita una interacción diferente, pues la retroalimentación al estudiante es inmediata, lo cual permite avanzar con mayor seguridad al estudiante. La oferta académica en alta dotación propuesta para el I PAC del año 2011 fue la siguiente:

Tabla 2: Resumen oferta académica I PAC 2011

Curso I: Niñez con alta dotación, talentos sobresalientes y creatividad. Introdutorio							
Modalidad	Centro	Horario	Coordinadora y Facilitador/a	Cupo	Matricula	Deserción	Aprobación
En línea.	Sabanilla	Personaliz.	Krissia/Natalie	20	24	5	17
Presencial	Palmares	Martes de 9:00 p.m	Krissia/ Juan C.	20	9	3	6
En línea	Todo el país	Personaliz.	Krissia/ Natalie Tay	20	20	3	15
Curso II: Educandos con alta dotación y sus necesidades educativas integrales							
Modalidad	Centro	Horario	Docente	Cupo	Matricula	Deserción	Aprobación
En línea	Todo el país	Personaliz.	Krissia/Juan C.	20	19	3	15



En la oferta anterior, puede observarse la preferencia por los cursos en la modalidad en línea por su practicidad.

Los/as participantes que llevan los cursos cada cuatrimestre son en su mayoría psicólogos, docentes y padres de familia con formación universitaria, en total se han impartido unos 5 cursos por cuatrimestre con una matrícula aproximada a los 75 participantes. Sin embargo, hay mucho por hacer pues actualmente existen en el país 7444 docentes de educación pre escolar, 30434 de I, II ciclo, 24297 de III ciclo y 5708 docentes de educación especial (Departamento de análisis estadístico del MEP, 2010). Por lo tanto, el trabajo que hay por delante es arduo.

En el Ámbito se vio la urgente necesidad de contar con una herramienta de comunicación versátil, pertinente, tecnológica y con alcance para todo público donde poder registrar, documentar y dar a conocer una serie de acciones muy valiosas que en la historia reciente hemos venido realizando desde Diversidad Educativa. Fue así como se implementó en el año 2010 la página web sobre superdotación, talentos y creatividad: www.uned.ac.cr/altadotacionytalentos

Así mismo, constantemente se hace uso de diferentes medios de divulgación a distintos niveles para promover la oferta académica en alta dotación, talentos y creatividad.

Dirección de Extensión Universitaria
Atención psicopedagógica
a la Diversidad Educativa

INCURSIONA EN:

- Innovadores cursos en alta dotación/ superdotación, talentos sobresalientes y creatividad.

Modalidades:

- Presencial
- En línea (on line)

-Página web del programa
www.uned.ac.cr/altadotacionytalentos

-Publicaciones en el tema:
Libro "Alta dotación y talentos en la niñez: aspectos básicos"

-Artículos e investigaciones.

Para información, comunicarse al 2527-2253 / 2527-2791
o a los correos kmorales@uned.ac.cr
diversidadeducativa@uned.ac.cr



ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN CRÍTICA

Como se mencionó al inicio del documento el análisis crítico de la experiencia busca responder a la sistematización de la práctica, en este sentido se deben hacer una serie de preguntas que guíen nuestro análisis:

¿Puede entenderse el plan de formación-capacitación como una práctica de acción innovadora y pertinente?

¿Este plan ha creado conocimiento? ¿Qué tipo de conocimiento es este? y por último ¿Este conocimiento es pertinente desde el punto de vista socio-educativo?

¿Puede entenderse el plan de formación-capacitación como una práctica de acción cultural?

Desde la perspectiva de Paulo Freire si lo sería. Para él la educación es acción cultural ya que implica la concienciación del sujeto sobre su cultura llevándola a su transformación (Freire, 1990). Como se desprende de los objetivos de los dos cursos vigentes, el plan de formación busca informar y sensibilizar al o la profesional sobre un tema que aunque de realidad nacional ha sido invisibilizado en la sociedad costarricense por su mismo desconocimiento.

Es así como por ejemplo en el curso I busca brindar una visión más completa y menos estereotipada de la población con alta dotación, así como echar abajo algunos supuestos infundados sobre ésta, al incluir contenidos como la caracterización de la población con alta dotación y el de sus dimensiones emocionales. Así mismo como parte de las actividades se ve un video sobre el Instituto Merani en Colombia, donde se muestra un modelo educativo alternativo y exitoso de trabajo con esta población que busca inspirar al educando para que implemente una práctica transformadora en su propio contexto.

Un ejemplo del curso II, es una de sus tareas que consiste en un estudio de caso, que da excusa al estudiante para confrontarse con la realidad que estos niños y niñas viven en nuestro país, así como proponer con su nuevo conocimiento del tema una alternativa educativa para él, que es transformadora no solo para la vida el niño sino para el sistema educativo nacional.



¿Qué tipo de acción cultural caracteriza este plan?

Freire (1990) diferencia dos tipos de acción cultural antagónicos entre sí: La acción cultural para la libertad y la acción cultural para la dominación. La primera, según el autor, se caracteriza por el diálogo, intenta problematizar e implica la denuncia y anunciación de una nueva realidad, mientras que la segunda intenta adoctrinar al pueblo con su versión mitificada de la realidad.

En este sentido, el plan de formación-capacitación parece estar más acorde con la acción cultural para la libertad. Por ejemplo en el curso II los estudiantes tienen un rico debate a través de la herramienta llamada “foro de discusión” sobre el tema de las necesidades educativas integrales de estos niños, que termina convirtiéndose en toda una crítica al rol docente (los y las estudiantes son en su mayoría docentes) y al sistema educativo costarricense en general por la “atención” brindada a las necesidades de esta población, lo cual lleva incluso a propuestas alternativas.

-Susana: “...contamos con un sistema educativo rígido, memorístico, carente de creatividad e innovación, donde el docente que ha salido de la zona de confort y se atreve a hacer cosas diferentes es tachado como raro.”

-María Teresa: “Comparto su opinión Susana (...) El cambio en nuestro sistema educativo es necesario, pero primordialmente en la percepción de los profesionales en educación, puesto que es en nosotros mismos y en las aulas donde el cambio inicia.” (Extracto del foro de discusión del curso II en línea, I PAC, 2011).

¿Este plan de formación docente en el tema de la superdotación ha creado conocimiento?

Consideramos desde el Ámbito que este es el objetivo primordial del Plan de formación-capacitación. Como se puede observar en las tablas 1 y 2 del presente documento, han matriculado alguno de los dos cursos en los cuatrimestres en que ha existido oferta 80 personas, y para el segundo cuatrimestre 2011 ya se cuenta con más de 45 personas más matriculadas.

Aún así, la cantidad de profesionales que potencialmente podrían llevar estos cursos es mucho mayor como se mencionaba en las estadísticas del MEP, lo cual plantea muchos retos. Mientras progresivamente se va cubriendo esta población con nuestra oferta académica, se confía en que los y las egresados del curso sean agentes transmisores de estos conocimientos



en sus organizaciones y la comunidad en general, como se sabe que ya se ha venido haciendo.

La mayoría de estas personas ingresa al curso con un grado de desconocimiento del tema, ya que aun siendo profesionales en su formación no se les brinda mayor información sobre esto. Otras presentan mitos sobre esta población o bien información mal orientada e insuficiente. Ambos cursos son complementarios e incluyen contenidos teóricos y prácticos básicos para todo profesional que trabaje con niños y niñas con estas características, de manera que sean contestadas las principales dudas y esclarecidos los estereotipos comunes con que ingresan.

“...en nuestro país no existen muchos conocimientos sobre el tema de alta dotación y las estrategias de trabajo que se debe y pueden poner en práctica con esta población (...) lo que pasa es que muy pocas entidades se encargan de transmitirlo a los docentes, gracias a la información adquirida y estrategias que he aprendido a lo largo de este curso, si en mi experiencia profesional debo trabajar con un niño con alta dotación, ya tengo herramientas para hacerlo.” (Comentario hecho en la boleta de evaluación del curso II en línea, I PAC, 2011).

Además, como se decía el *Ámbito* promueve la difusión del conocimiento sobre el tema no solo mediante su oferta, sino también con la participación de su equipo en foros científicos y divulgativos, con la elaboración de materiales escritos y audiovisuales e incluso asesoría dirigidos a diferentes sectores vinculados con la temática.

¿Qué tipo de conocimiento es este?

El conocimiento generado con este plan no es simplemente dado al estudiante de forma dogmática. Si bien se brinda una serie de contenidos base, teóricamente sustentados y probados en la práctica, de los cuales se espera que el estudiante parta en relación al tema, el curso promueve el análisis crítico, como se demostró con el ejemplo mencionado del foro de discusión.

También se promueve la construcción conjunta del conocimiento. Esto está patente en el curso I en su modalidad presencial con las actividades que implican trabajo en equipo. Así mismo, en los cursos en línea también se cuenta con metodologías que promueven esto, por ejemplo en el curso I hay dos blogs que responden a este objetivo, mientras que el curso II tiene un trabajo colaborativo en el que los y las estudiantes interactúan entre sí para obtener un producto final:



“4. A partir de un análisis colaborativo, en conjunto todos/as los/as miembros/as del grupo, deberán resolver la siguiente interrogante...

5. Propongan en forma grupal al menos 3 acciones de intervención educativa a favor del alumnado con alta dotación y talentos que...” (Fragmento de la consigna del trabajo colaborativo II en línea).

Así mismo, se promueve en el y la estudiante la revisión de literatura extra sobre el tema de forma autodidacta, para esto en la página web se cuelgan las investigaciones y otros documentos sobre el tema, y se incluye en los programas de los dos cursos bibliografía complementaria que se puede consultar, esto les da una guía para seguir investigando y aprendiendo más sobre el tema:

“...me ayudó a investigar y buscar cuales son las mejores opciones para los niños, lo cual a futuro me ayudara a poner más atención a esta población.” (Comentario hecho en la boleta de evaluación del curso II en línea, I PAC, 2011).

¿Este conocimiento tiene pertinencia social?

La pertinencia social de este plan está más que demostrada. Insumos como las conclusiones del I congreso nacional y los resultados de la investigación de Morales (2006) justifican la necesidad de capacitación en el tema por parte de los y las profesionales y definen cuáles temas son prioritarios, los cuales tienen total correspondencia con los contenidos de los cursos planteados.

La ley #8899 en su artículo VI exige la capacitación de los y las docentes en el tema de alta dotación, talentos y creatividad, responsabilidad que atribuye indirectamente a las universidades entre otras instancias (Costa Rica, 2010). Es indiscutible la pertinencia de esta ley y por tanto la pertinencia de las acciones asociadas a su cumplimiento, entre ellas la oferta de capacitación que se hace desde la UNED, sobre todo porque actualmente es la única universidad con una oferta académica especializada en este tema.

Por último, los mismos egresados/as de los cursos nos hablan de cómo les ha ayudado el curso, por qué les parece importante, así como la utilidad de su orientación instrumentativa:

“...he podido poner en práctica mucho de lo que he aprendido y ahora después de este curso tengo otra mentalidad y puedo comprender y ayudar a los niños con n.e.e. (necesidades educativas especiales)”. (Comentario hecho en la boleta de evaluación del curso II en línea, I PAC, 2011).



“...es un tema muy real y pertinente ante las demandas sociales y necesidades educativas del educando y además que provee de herramientas al docente.” (Comentario hecho en la boleta de evaluación del curso I presencial, I PAC, 2011).

Se ha generado una cantidad de conocimiento innovador en torno al tema de la alta dotación, talentos y creatividad, sin precedentes en el país, tal como lo demuestran los comentarios de los egresados/as de los dos cursos del plan y varias de sus acciones asociadas como las investigaciones, la difusión del tema en distintos foros y la producción de materiales hecha desde el Ámbito de Atención a la Diversidad Educativa.

El conocimiento generado se ha caracterizado por ser una formación base sobre el tema y de utilidad práctica para los/as profesionales, pero también por la creación conjunta de conocimiento, el complemento investigativo y autodidacta del estudiante, la actitud crítica y propositiva ante la problemática y que ha ido reproduciéndose a través de los estudiantes que se conciben como agentes transmisores de este conocimiento en sus contextos de procedencia.

Además, la pertinencia social de este conocimiento que se ha venido generando es alta. Su pertinencia radica en que responde a las necesidades reales y prácticas de los y las profesionales que trabajan con esta población, lo cual se ha demostrado con fundamento científico, que estos niños y niñas se encuentran en una posición de desventaja precisamente ante la ausencia de tales conocimientos por parte de la mayoría de profesionales y organizaciones y que el apoyo de esta población para que alcance su potencial va en beneficio no solo de estos menores y sus familias, sino de todo el país.

Existe una demanda de la sociedad costarricense en la capacitación de los y las profesionales que trabajan con estos niños y niñas, esto tiene carácter de urgente a raíz del rezago de trabajo en el tema del que ha adolecido el país y la aprobación de una ley que lo exige. Por otro lado, el público meta es inmenso y sobrepasa las posibilidades de atención a corto plazo con las que actualmente cuenta el Ámbito con los recursos de los que dispone, sin embargo el trabajo en este sentido ha sido constante, a nivel nacional y privilegiando la difusión y el impacto.

Con el planteamiento y lo que se lleva de la implementación de este plan el equipo del Ámbito de Atención a la Diversidad Educativa ha aprendido una serie de procedimientos, que sin duda implementará en el futuro con nuevos planes y cursos del Ámbito. Incluso actualmente ya se han venido reproduciendo aspectos del plan, como lo es la implementación de cursos en



línea algo que nunca se había hecho en el Ámbito, sin embargo gracias a la experiencia positiva que se ha tenido con los cursos del plan para el II cuatrimestre se ha propuesto un nuevo curso en línea, esta vez del área de educación especial.

Los mismos procedimientos para la eventual implementación de nuevos cursos del plan, ya están claros y dominados por el equipo del Ámbito, ahora existe una línea de trabajo donde se tiene clara la temática y su enfoque, una relación de trabajo con instancias colaboradoras como el PAL, el PACE y expertos internacionales, personal docente mejor capacitado y con más experiencia en el tema, toda una estrategia de promoción de los cursos, una exitosa metodología de trabajo probada con el público meta de los cursos, etc.

CONCLUSIONES

El plan propuesto guarda correspondencia con la meta de informar y capacitar a los docentes para atender la población educativa con alta dotación, talento y creatividad desde un sistema educativo inclusivo, (equidad, calidad, pertinencia e integración socio-educativa) por tanto, sistematizarlo permite desarrollar experiencias posteriores basadas en acciones previas realizadas con acierto.

Se ha generado un cúmulo de conocimientos innovadores en torno al tema trabajado. Resultado de investigaciones, proyectos, productos y otras acciones asociadas que merecen documentarse.

El proceso de sistematización de la información es sumamente enriquecedor, nos ha permitido alcanzar un registro cronológico de una gran cantidad de nociones y actividades académicas de mucho valor que han facilitado nuevos productos en el tema de la superdotación y el talento, de tal manera que su documentación deberá continuar y extenderse en la práctica pedagógica científico-académica para asegurar su trascendencia y contribución en este campo educativo en expansión.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Freire, P. 1990. *La Naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. España: Ediciones Paidós.

Morales, K. 2010. *Alta dotación y talentos en la niñez. Aspectos básicos*. San José, Costa Rica: Litografía e imprenta LIL.

Costa Rica 2010. *Ley N° 8899 para la promoción de la alta dotación, talentos y creatividad en el sistema educativo costarricense*. Periódico Oficial la Gaceta # 247: 2 y 3.

UNED. 2009. *Conceptualización docente de las características, n.e.e. y respuestas pedagógicas para educandos con superdotación en Costa Rica*. Research Journal of the Costa Rican Distance Education University # 1: 5 y 6.

Artículos de internet

Ámbito de atención a la diversidad educativa (2008). *Ejes temáticos*. Recuperado el 30 de marzo del 2011 de: <http://www.uned.ac.cr/superdotacion/ejes.html>

Ámbito de atención a la diversidad educativa (2011). *Cursos especializados*. Recuperado el 30 de marzo del 2011 de: <http://www.uned.ac.cr/altadotacionytalentos/cursos.shtml>

Dirección de Extensión Universitaria (DIREXT) (2011). *Nuestro perfil. Misión*. Recuperado el 03 de junio del 2011 de: <http://www.uned.ac.cr/extension/perfil.shtml>

MEP, Departamento de análisis estadístico.(2010). *Personal total en educación regular* [Documento de trabajo]. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública (MEP).

Universidad Estatal a Distancia (UNED) (2011). *Visión*. Recuperado el 03 de junio, 2011 de: <http://www.uned.ac.cr/rectoria/vision.shtml>

Morales, K. (2010b). *Programa del curso I. Niñez con alta dotación y talentos sobresalientes: Introductorio* [Documento de trabajo]. San José, Costa Rica: Ámbito de Atención a la Diversidad Educativa, UNED.

Morales, K. (2011). *Programa del curso II. Educandos con alta dotación y sus necesidades educativas integrales*. [Documento de trabajo]. San José, Costa Rica: Ámbito de Atención a la Diversidad Educativa, UNED.



ENRIQUECIMENTO INTRACURRICULAR EM ARTES PARA ALUNOS COM INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DO 6º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NUMA ESCOLA MUNICIPAL EM SÃO PAULO

João Bezerra da Silva Júnior

Prefeitura de São Paulo, Brasil

RESUMO

Enriquecimento intracurricular é o aprofundamento de conteúdos visando um melhor aproveitamento dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, na própria sala regular. A Arte desenvolve a criticidade, a estética e aprimora e desenvolve habilidades, possibilitando mostrar o que se pensa e defende. Na pesquisa, inicialmente, verificou-se habilidades artísticas, criatividade, o desenvolvimento dos alunos nas aulas de Artes e as respostas dos questionários preenchidos por eles e por seus pais, visando confirmar e identificar mais indicadores de Altas Habilidades/Superdotação. O trabalho baseou-se nas próprias atividades de sala de aula, de acordo com as Orientações Curriculares do Município e do plano de trabalho, objetivando tornar as aulas de Artes mais interessantes e produtivas, através do aprofundamento dos conteúdos e mostrar a importância do enriquecimento curricular para o desenvolvimento dos alunos, tendo como resultados: maior estímulo e liberdade na realização das atividades e perda progressiva do medo de mostrar o potencial, com aumento da autoconfiança.

Palavras-Chave: Artes, enriquecimento curricular, altas habilidades/superdotação.



INTRACURRICULAR ENRICHMENT IN ARTS FOR STUDENTS WITH INDICATORS GIFTEDNESS OF 6 TO 9 YEARS OF BASIC EDUCATION IN MUNICIPAL SCHOOL IN SAO PAULO

JOÃO BEZERRA DA SILVA JÚNIOR

City Hall São Paulo, Brasil

ABSTRACT

Intracurricular enrichment is the deepening of content aimed at a better use of students with giftedness in very regular room. Art develops the criticism, aesthetics, and improves and develops skills, enabling show what one thinks and advocates. In the research, initially, there was artistic skills, creativity, the development of pupils in classes of Arts and the answers of the questionnaires completed by them and their parents, to confirm and identify more indicators of giftedness. The study was based on their own classroom activities, according to the curriculum guidelines of the City and the work plan, aiming to make lessons more interesting and productive Arts, by deepening the content and show the importance of curriculum enrichment development of students, with the results: more encouragement and freedom in carrying out activities and progressive loss of fear to show the potential, with increased confidence.

Keywords: Arts, curriculum enrichment, giftedness.



INTRODUÇÃO

O Decreto Federal 7611/2011 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências coloca no quarto e no quinto artigo que alunos com deficiência (nesse item podemos incluir, entre outros, cegos, pessoas com baixa visão, surdos, deficientes físicos, deficientes intelectuais e pessoas com deficiências múltiplas), transtornos globais do desenvolvimento (autismo, asperger) e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular, colocam a importância de se estimular o atendimento educacional especializado, porém, não se vê na Rede Municipal de Ensino do Município de São Paulo, este tipo de atendimento para alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento ou para alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

Para FLEITH (2007), ser superdotado é possuir habilidade acima da média em uma ou mais áreas do conhecimento, fato este, que muitas vezes leva as pessoas a acreditarem que existam poucos superdotados, colocando-os, simplesmente, como alunos inteligentes.

ALENCAR (2001) entende que o superdotado necessita de apoio para aprender a vencer o intervalo entre o desenvolvimento emocional, o cronológico e o intelectual, mais adiantado, para não se sentir dividido e/ou solitário, podendo equilibrar os extremos da sua personalidade, tendo os seus talentos incentivados e trabalhados por um educador, porém, o mesmo deve estar inserido na educação regular, pois, o sentir-se diferente pode causar angústia, o que pode afastá-lo dos demais, que, por sua vez, se não tiverem trabalhados conceitos de educação inclusiva, também podem se afastar dos superdotados por achá-los diferentes.

Diante de tais afirmações, o enriquecimento curricular para alunos com indicadores de Altas Habilidades é fundamental para o seu desenvolvimento, objetivando que as aulas sejam mais produtivas e interessantes para os mesmos com o aprofundamento dos conteúdos trabalhados.



Artes é uma disciplina que possibilita ao superdotado sair da rotina, proporcionando algo diferente, através da criação do novo ou da transformação do que já existe, podendo assim, manifestar aquilo que pensa, afinal, ele apresenta muitos insights e ideias inovadoras. Para a área artística, isso é fundamental, uma vez, que não há Atendimento Educacional Especializado para alunos com Altas Habilidades/Superdotação ou com indicadores na Rede Municipal de Ensino do Município de São Paulo/SP. Assim, o enriquecimento curricular em classe comum se faz extremamente necessário para o desenvolvimento deles, sendo a pesquisa importante para mostrar que quando as características desses alunos são respeitadas, eles se sentem mais motivados e passam a produzir melhor.

ENRIQUECIMENTO INTRACURRICULAR EM ARTES PARA ALUNOS COM INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DO 6º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NUMA ESCOLA MUNICIPAL EM SÃO PAULO

O Atendimento Educacional Especializado para alunos com Altas Habilidades/Superdotação visa minimizar as lacunas deixadas pelo ensino regular e devem dispor de recursos para a realização de um trabalho com os alunos que apresentem, ao menos, indicadores, devendo contar com profissionais especializados na área.

Segundo RENZULLI & REIS (1986), a motivação para realização da tarefa, a criatividade e a habilidade acima da média em uma ou mais áreas do conhecimento são fortes indicadores de Altas Habilidades/Superdotação.

De acordo com SABATELLA (2008) e LANDAU (2002), os instrumentos de identificação mais utilizados atualmente nos programas de atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação têm sido os testes psicométricos; as escalas de características; os questionários; a observação do comportamento e as entrevistas com a família e professores, entre outros.



ALENCAR (2001) coloca a importância do apoio para se desenvolver que o superdotado necessita para aprender a vencer o intervalo entre o desenvolvimento emocional, cronológico e intelectual.

Agora o que a Arte tem a ver com isso?

A disciplina de Arte(s) acaba sendo fundamental para o desenvolvimento desses alunos, pois conforme OSTROWER (1977) acaba por desenvolver além de habilidades e competências, a criatividade, que por sua vez, faz com que muitos alunos que não possuem habilidades artísticas tenham bons resultados nessa disciplina.

Para LANDAU (2002), o superdotado costuma ter muitos insights e ideias inovadoras. Assim, traçando um paralelo entre as duas autoras supracitadas, observamos que o citado por LANDAU (2002) é fundamental para a área artística, pois somente assim, haverá criação, afinal, não basta somente ter habilidades artísticas (outro indicador de altas habilidades), pois não é válido apenas reproduzir o que já existe, sendo, preciso criatividade para criar ou recriar algo e isso é muito trabalhado nesta disciplina escolar.

Segundo BARBOSA (1994), o ensino da Arte deve seguir, o que ela chama de Metodologia Triangular que é composta pela História da Arte, pela leitura da obra de arte e pelo fazer artístico, ou seja, a pessoa que aprende Arte, deve saber, não apenas fazer algo, mas também saber de onde veio aquilo que ela está fazendo, o que levou aquelas pessoas a fazerem aquela obra, para assim, fazerem a leitura da obra, podendo perceber a mensagem o que o artista quis passar através da sua obra. Além disso, ao criar obras artísticas, cria-se algo que transmite uma mensagem, dando sentido à Arte. Isso não significa que as técnicas devam ser deixadas de lado, é importante que o aprendiz venha a conhecê-las para aprimorar cada dia mais o seu trabalho, cabendo ressaltar que a técnica sozinha, não dá sentido à obra.

Conforme LANDAU (2002), as crianças superdotadas são mais ansiosas que as de capacidade média, porém, a participação, a ousadia, a autoconfiança e o desejo de ser ativos lhes auxiliarão a lidar com a ansiedade que têm e que se mostra clara em várias de suas questões e a Arte possibilita extravasar essas emoções.

Observando a realidade diária de uma escola, vê-se que a criticidade dos alunos é considerada como algo terrível para muitos professores e grande parte dos alunos que são críticos, questionadores e argumentativos apresentam indicadores de Altas Habilidades/Superdotação. Isso acaba, muitas vezes, fazendo com que esses alunos sejam incompreendidos, o que os leva, em alguns momentos a esconderem o que sabem para serem



aceitos socialmente, pois não querem ser vistos como chatos. Com a Arte, o aluno tem um espaço para falar o que pensa sobre aquilo que está realizando e mesmo que não tenha esse espaço, ele pode mostrar através da sua produção artística, o que o aproxima um pouco mais do seu mundo.

A pesquisa foi realizada numa EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental) localizada na região do Iguatemi, Zona Leste de São Paulo, atendendo aproximadamente 800 alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, contando com um número aproximado de 50 educadores, todos com licenciatura plena e com uma equipe de apoio de aproximadamente 20 pessoas.

Por ser o primeiro ano de trabalho na escola, inicialmente, realizou-se uma sondagem dos desenhos de, aproximadamente 420 alunos do Ensino Fundamental – Ciclo II, tendo como tema “algo que as pessoas podem fazer para melhorar a vida no planeta” ou “algo que as pessoas fazem que não é bom para o planeta”, sendo temas que permitem verificar não só as habilidades dos alunos mas, também, parte da sua forma de pensar. Assim, através do desenho, foi possível verificar as habilidades em Artes Visuais, a criatividade e a preocupação com o meio ambiente, que se tornou clara em grande parte dos trabalhos realizados pelos 40 alunos que foram pré-selecionados de acordo com os itens acima.

Dando sequência à sondagem, esses e os demais continuaram a ser observados durante as aulas, tendo como base as características acima em suas produções. Além disso, foram observadas outras características citadas por LANDAU (2002) como: perfeccionismo, habilidade acima da média, criticidade, maturidade acima da idade cronológica, senso de humor maduro ou senso de humor infantil - uma vez que pode haver um descompasso entre o intelecto do superdotado com a sua maturidade, principalmente entre 10 e 12 anos de idade, segundo a mesma.

Posteriormente, foram realizados jogos teatrais – Segundo Koudela (2001), são representações seguindo alguma regra, diferentemente de jogos dramáticos que são representações sem uma determinada regra, onde o aluno pode se expressar com gestos e mímicas, podendo ser observadas mais habilidades artísticas, dessa vez, na área teatral.

Após, as atividades de sondagem, do qual totalizaram 50 alunos com habilidades artísticas e aparentes indicadores de altas habilidades, foi disponibilizado para eles, o questionário abaixo, onde os mesmos realizaram uma autoavaliação de suas características, sem que soubessem a que se referia cada coluna, visando não influenciar na pesquisa.



Nome: _____ Série _____

V Assinale ou a opção da esquerda ou a da direita.

Sabe as respostas, responde às perguntas ()	Faz perguntas, questiona as respostas ()
É interessado ()	É extremamente curioso ()
Presta atenção ()	Não presta atenção, mas sabe as respostas ()
Gosta da escola; completa as tarefas ()	Gosta de aprender, inicia projetos ()
Aprecia companheiros da mesma idade ()	Prefere adultos ou companheiros mais velhos ()
É bom em memorização ()	É bom em supor, adivinhar ()
Atento, esforça-se e estuda bastante ()	Observador sutil, envolve-se física e mentalmente ()
Ouve atentamente ()	Mostra opiniões determinadas ()
Entende conceitos, é técnico ()	Constrói abstrações, é inventor ()
Satisfeito com sua aprendizagem ()	Crítico consigo mesmo e com os outros ()
Procura soluções claras e rápidas ()	Explora o problema profundamente ()
Aprende facilmente ()	É entediado, já sabe os conteúdos ()
Compreende rapidamente ()	É extraordinariamente intuitivo ()
Absorve informações; é receptivo ()	Manipula informações; é intenso ()
Gosta de terminar um projeto ()	Desfruta mais o processo do que o produto ()

Fonte. GALBRAITH, 2000

Após a entrega dos questionários pelos alunos, foi entregue outro questionário, do qual fazia parte o mesmo questionário feito aos alunos, tendo questões abertas, fechadas e semiabertas de acordo com o número de indicadores. Foi entregue um questionário semelhante aos pais, juntamente com perguntas como nome e profissão dos pais, dados do nascimento e do desenvolvimento do filho, questões de saúde (como dor de estômago, febre, dor de cabeça e distúrbios emocionais ligados à ansiedade e alergias) e outras como segue no quadro abaixo:

QUESTIONÁRIO SOBRE O NASCIMENTO, DESENVOLVIMENTO E CARACTERÍSTICAS DO SEU FILHO

Nome do (a) aluno (a) _____

Data de Nascimento ____/____/____ - Local de Nascimento _____

Nome do Pai _____

Profissão _____

Nome da Mãe _____

Profissão _____

Como foi o parto do (a) seu (sua) filho (a)?



Como foi o desenvolvimento dele (a)?

Cite coisas que o seu filho fez ou faz que você considera surpreendente para a idade?

Exemplo: Meu filho leu aos 3 anos de idade

Saúde

Seu filho apresenta:

() dor de estômago () febre () dor de cabeça () alergias () distúrbios no sono

Geralmente quando isso ocorre ?

Marque com (x), as características apresentadas pelo(a) seu(sua) filho (a) e se possível cite algo.

Tem boa memória, lembrando fatos de quando era muito pequeno(a)?

() Sim () Não . O que? _____



Processa rapidamente informações, trazendo muitas vezes, respostas incomuns ?

() Sim () Não. Exemplo _____

Como você considera o vocabulário do seu filho?

() Sofisticado () Comum () Fraco

Como você vê o senso de humor do seu filho?

() Maduro () Normal para a idade () Infantil

Você considera o seu filho muito sensível quando passam por problemas ou situações difíceis?

() Sim () Não

Seu filho costuma ser muito franco ao responder sobre algo, não se importando em machucar (magoar) a outra pessoa?

() Sim () Não

Seu filho consegue perceber e se irrita quando você retira alguma coisa da bagunça dele? ()

Sim () Não

Assinale ou a opção da esquerda ou a da direita. Seu filho:

Sabe as respostas, responde às perguntas ()	Faz perguntas, questiona as respostas ()
É interessado ()	É extremamente curioso ()
Presta atenção ()	Não presta atenção, mas sabe as respostas ()
Gosta da escola; completa as tarefas ()	Gosta de aprender, inicia projetos ()
Aprecia companheiros da mesma idade ()	Prefere adultos ou companheiros mais velhos ()
É bom em memorização ()	É bom em supor, adivinhar ()
Atento, esforça-se e estuda bastante ()	Observador sutil, envolve-se física e



	mentalmente ()
Ouve atenciosamente ()	Mostra opiniões determinadas ()
Entende conceitos, é técnico ()	Constrói abstrações, é inventor ()
Satisfeito com sua aprendizagem ()	Crítico consigo mesmo e com os outros ()
Procura soluções claras e rápidas ()	Explora o problema profundamente ()
Aprende facilmente ()	É entediado, já sabe os conteúdos ()
Compreende rapidamente ()	É extraordinariamente intuitivo ()
Absorve informações; é receptivo ()	Manipula informações; é intenso ()
Gosta de terminar um projeto ()	Desfruta mais o processo do que o produto ()

Fonte. GALBRAITH, 2000

Autorizo o uso das informações para fins de pesquisa.

SP,

_____/_____/2011

Assinatura e RG do responsável

Srs. Pais, estou a disposição para quaisquer esclarecimentos acerca do projeto, que visa descobrir e aprimorar talentos dos filhos de vocês e gostaria também que assinalassem se gostariam ou não de serem chamados para acompanhar o progresso do seu filho no projeto. () Sim () Não

João Bezerra da Silva Júnior –98566-6866

Ao receber a devolução dos pais foi feita uma análise criteriosa para verificar quais alunos teriam indicadores suficientes para serem “classificados” como superdotados, da seguinte forma:

1) Inicialmente, com base nos questionários, foram selecionados os alunos que apresentavam mais de 5 indicadores em cada um, referentes às Altas Habilidades/Superdotação.



2) Depois, com base nos demais dados dos questionários preenchidos pelos pais, foi feita uma segunda seleção, baseando-se nos fatos marcantes do desenvolvimento dos alunos e valorizando alguns itens como ser franco ao responder ou falar sobre algo, ter senso de humor maduro (ou infantil, como já explicado anteriormente), ter vocabulário sofisticado, boa memória e processamento rápido de informações.

Assim, os alunos, com base nesta análise, foram divididos em quatro grupos:

- 1) **Vermelho** – Alunos com muitos indicadores de Altas Habilidades, num total de 22 alunos.
- 2) **Azul** – Alunos com habilidades artísticas, mas com poucos indicadores de Altas Habilidades, num total de 7 alunos.
- 3) **Verde** – Alunos com alguns indicadores e que devem ser melhor observados em outras áreas do conhecimento, totalizando 5 alunos.
- 4) **Preto** – Alunos com poucos indicadores, com alguma habilidade artística, mas, que demonstrarem serem apenas esforçados, num total de 16 alunos.

Antes de se iniciar o enriquecimento curricular em classe regular, foi conversado com os alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação que a cada atividade realizada seriam dadas sugestões para que os mesmos pudessem aprimorar as suas habilidades, porém, ao mesmo tempo, foi colocado que eles deveriam ir sempre além do que foi pedido e que não seriam prejudicados nas notas caso não conseguissem realizar o que foi solicitado e que se tivessem alguma ideia que pudesse melhorar a atividade proposta, poderiam colocá-la em prática.

Na 5ª série / 6º ano do Ensino Fundamental na primeira atividade do ano, prevista no planejamento escolar, intitulada “O que é Arte?”, foi solicitado aos alunos que através da Arte expressassem o que era Arte para eles, sendo dada a abertura de escolherem a linguagem artística em que iriam realizar a tarefa. Numa das salas, boa parte dos alunos, integrantes do grupo vermelho, escolheu representar através da linguagem teatral, o que pensava sobre a Arte e outros, aos seus desenhos, acrescentaram materiais ou recorte e colagens interessantes, enriquecendo o trabalho. Além dessas atividades, foi possível verificar que nas demais atividades, esse grupo de alunos destoou dos demais, merecendo destaque as atividades realizadas com o tema: “Paisagem Sonora” que para SCHAFFER (1991) é o



conjunto de sons que compõem um determinado ambiente, sendo, na atividade realizada, feita a solicitação aos alunos que a representasse visualmente, onde eles foram além do solicitado, através de seus desenhos.

Na 6ª série / 7º ano do Ensino Fundamental, foi possível acrescentar para os alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, na atividade sobre monocromia, o uso de hachuras – muito presentes em mangás, algo que muitos desses alunos, tecnicamente, desconheciam, resultando em trabalhos maravilhosos – tecnicamente e do ponto de vista criativo. Além disso, na atividade sobre Perspectiva, onde os alunos deveriam desenhar um cômodo visto internamente e os alunos, tanto do grupo vermelho quanto do grupo azul se destacaram ao colocar na posição correta, os móveis do cômodo e uma aluna, do 7º Ano do Ensino Fundamental A, Sofia, preencheu o seu desenho utilizando-se das técnicas de monocromia e hachuras, aprendidas nas aulas anteriores, resultando numa verdadeira obra de arte.

Na 7ª série / 8º Ano do Ensino Fundamental, onde as atividades inicialmente foram desenvolvidas com a construção do corpo humano nas devidas proporções, os alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação se destacaram, principalmente no desenho do rosto humano, mostrando que absorveram bem o que foi ensinado nas aulas e aprimorando o que foi passado, desenhando autorretratos tecnicamente perfeitos. Na atividade de Paisagem Sonora, eles também se destacaram, indo além do solicitado, acrescentando recursos de pintura, e seu utilizando das dicas, fornecidas durante as aulas, em suas produções, resultando em trabalhos criativos e com ótima técnica. Vale a pena destacar, nos alunos do 8º ano, o senso crítico e o perfeccionismo na realização das tarefas, algo também observado nos alunos dos demais anos, mas que neles sobressai.

Na 8ª série / 9º ano do Ensino Fundamental, onde somente 1 aluno está no grupo vermelho – outros, se encontram no grupo azul, o enriquecimento ocorreu de forma um pouco diferenciada, pois, os alunos iam perguntar formas de se aprimorar o trabalho, sendo possível observar isso nas duas atividades realizadas, referentes ao Cubismo e ao Fovismo (movimentos modernistas da História da Arte), com destaque para a desconstrução de imagens, algo característico do Cubismo.



CONCLUSÃO

O desenvolvimento do trabalho possibilitou atingir os objetivos propostos de se oferecer um enriquecimento curricular para os alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, confirmando o que diz ALENCAR (2001) quando coloca que o superdotado necessita de apoio para se desenvolver.

Através do trabalho realizado, foi possível tornar as aulas mais interessantes para os alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, pois, através de desafios a ele propostos em relação às atividades propostas para os demais alunos, eles tiveram liberdade para expressar o que pensam através da Arte, bem como de ampliar o conhecimento na produção artística com a liberdade que foi dada para eles se expressarem através da Arte, favorecendo assim a construção do conhecimento de acordo com as características apresentadas pelos alunos dos grupos vermelho e azul, indo ao encontro do que diz BELLO (2004) quando coloca que cabe ao professor verificar os conhecimentos prévios dos alunos, sendo essa verificação dos conhecimentos prévios, uma importante ferramenta que permitirá o direcionamento do professor quanto ao trabalho a ser realizado com seus alunos, melhorando a qualidade do ensino, uma vez que suprirá melhor as necessidades de cada aluno.

Embora, não seja a melhor alternativa, pois, o tempo acaba sendo escasso para se trabalhar com esses alunos em classe regular, o enriquecimento curricular acaba favorecendo a aprendizagem dos mesmos, que, infelizmente, não têm, normalmente, suas necessidades supridas no ensino regular, porém, o professor com conhecimento na área pode contribuir para o desenvolvimento desses alunos, através do enriquecimento curricular, extrapolando o que é transmitido em sala de aula e favorecendo a construção do saber do superdotado, motivando-o a buscar mais e mais conhecimento, aumentando a sua motivação e, conseqüentemente desenvolvendo a criatividade do mesmo, devido ao aumento do interesse, trabalhando conforme os três anéis de Renzulli.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Eunice Soriano de **Criatividade e Educação de Superdotados**, Petrópolis: Vozes, 2001.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

BELLO, S. **Ideas Previas y Cambio Conceptual** en Aniversario – Educación Química 15, 2004.

BERTELLO. Maria Augusta. **Mini manual de Pesquisa em Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

BRASIL. **Decreto Federal 7611/2011** – Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

FLEITH, Denise de Souza. **Educação de Alunos Superdotados: Desafios e Tendências Atuais**. MEC/SEE, Brasília, 2007.

GALBRAITH, J., **You know your child is gifted when a beginner's guide to life on the bright side**, Minneapolis, Free Spirit Publishing, 2000.

KOUDELA. Ingrid D. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LANDAU, Erika. **A Coragem de Ser Superdotado**, São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

LÜDKE, M.,; ANDRÉ. M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

PERCÍLIA, Eliene. **Mangá**. Disponível em <http://www.brasilecola.com/artes/o-que-e-manga.htm> . Acessado em 02/06/2012.

RENZULLI, J. S. E REIS, S. M. The enrichment triad/revolving door model: a schoolwide plan for the development of creative productivity. In: RENZULLI, J.S. (ed). **Systems and models for developing programs for the gifted and talented**, Mansfield Center: Creative Learning Press, 1986.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. **Talento e Superdotação: Problema ou Solução?** Curitiba: IBPEX, 2008.



FICOMUNDYT
FEDERACIÓN IBEROAMERICANA PARA LA EDUCACIÓN DE ALUMNOS
SUPERDOTADOS Y CON TALENTO



IX CONGRESO IBEROAMERICANO
SUPERDOTACIÓN
TALENTO Y CREATIVIDAD
18 y 19 Octubre 2012 / Buenos Aires / Argentina

SCHAFFER. R. Murray. **O Ouvido Pensante**, São Paulo: Unesp, 1991.

STRICKLAND. Carol. **Da Pré-História ao Pós-Moderno**, Tradução de Angela Lobo de Andrade. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.





INTERVENCIÓN INSTITUCIONAL PARA EL ABORDAJE EMOCIONAL-SOCIAL Y CREATIVO DE LAS ALTAS CAPACIDADES

(Talleres de Creatividad F.E.T.C.)

María del Carmen Maggio

Presidenta F.E.T.C.

María P. Carracedo

Cecilia Curcio

Fundación para la Evolución del
Talento y la Creatividad, Argentina

RESUMEN

La Fundación para la Evolución del Talento y la Creatividad, es una respuesta a las necesidades no satisfechas de los niños con **altas capacidades**.

Una postura flexible, propia de la naturaleza del talentoso, desde **los talleres integrados** con distintas actividades creativas.

Nuestro enfoque holístico frente a la diversidad, tiene su historia en la participación a nivel internacional desde sus comienzos. Representa un desafío para la educación, la cual no puede estar ajena. Desde la **Identificación** y las evaluaciones correspondientes se tienen en cuenta las dificultades por las que atraviesan estos niños, junto a sus familias.

El trabajo en el taller de padres de la **Fundación** les permite exponer sus experiencias y trabajarlas en conjunto. Las problemáticas especiales sobre **inteligencia emocional y social** de los niños, se abordan en forma particularizada con un enfoque que tiene en cuenta a las altas capacidades para la restitución del equilibrio del niño como persona.



INSTITUTIONAL INTERVENTION FOR THE EMOTIONAL- SOCIAL AND CREATIVE APPROACH OF HIGH CAPACITIES

(Creativity workshops F.E.T.C.)

María del Carmen Maggio

Presidenta F.E.T.C.

María P. Carracedo

Cecilia Curcio

Fundación para la Evolución del
Talento y la Creatividad, Argentina

ABSTRACT

The Foundation for the Evolution of Talent and Creativity (FETC) is a response to the unsatisfied needs of children with high capacity. It is a flexible standpoint typical of the nature of the talented child and offers integrated workshops with different creative activities.

Our holistic approach towards diversity has its history in the international participation of the foundation from its beginnings. It represents a challenge for education, which can't disregard this issue. The difficulties that these children along with their parents go through are identified by doing the corresponding evaluation of each case.

The work done at the parent's workshop in our foundation allows parents to share and elaborate their experiences together. The special issues regarding emotional and social intelligence of these children are approached in a personalized way that takes into account high capacity in order to restore the balance the child has as a whole human being.



RELATOS DE EXPERIENCIAS CON NIÑOS EN LA FUNDACIÓN PARA LA EVOLUCIÓN DEL TALENTO Y LA CREATIVIDAD

En el mundo externo que rodea al niño talentoso existen fallas comunicacionales entre, las redes familiares y en la institución escolar, creando tensión en el mundo interno del niño. Algunas veces obstruyendo la oportunidad de expresarse creativamente, con sus propias ideas enriquecedoras, provocando de ese modo un bloqueo, generando en él una marca difícil de superar.

La Fundación para la Evolución del Talento y la Creatividad, hace ya veintidós años, se propuso un objetivo a cumplir acorde con la educación general.

Con la intención de desarrollar metodologías acordes con los plenos potenciales del niño talentoso y brindar oportunidades para la satisfacción de sus necesidades especiales, se han creado los talleres integrados para el desarrollo del potencial creativo, con la intención de tomar al niño como un SER FELIZ y en el pleno desarrollo de su historia personal.

Desde los nuevos paradigmas del siglo XXI, la elaboración de metodologías y caminos educativos que coadyuven a crear una sociedad cuyo potencial humano conduzca a acciones maduras y solidarias nos han llevado a la creación de la Fundación. Partiendo de estas premisas, el trabajo se organizó con docentes dispuestos a dar lo mejor de sí, tarea en la que se incluyen, la psicología y la psicopedagogía.

El trabajo primero sobre la detección, realizado por los padres, luego la identificación por los profesionales y posteriormente la inclusión en los talleres cumple con el objetivo trazado.

Nuestro diseño curricular se elaboró desde la siguiente perspectiva: **Integración y Diferenciación**, porque cualquier niño talentoso tiene derecho a integrarse en los talleres. Respecto a la **diferenciación**, se tiene en cuenta la consideración de la especificidad que representa a lo “diferente”.

Como sociedad, creceremos si aceptamos entendiendo e integrando a sus diferencias. Nuestros postulados incluyen la:

- ▶ **Flexibilidad**
- ▶ **Creatividad**
- ▶ **Multidireccionalidad**



Flexibilidad, como condición necesaria para despertar en el niño talentoso su capacidad creadora. La *creatividad* se concibe como un resultado dinámico del intercambio, promoviendo el espacio de ésta para el desarrollo del potencial creativo.

Diferentes direcciones se deben tener en cuenta:

- ▶ La sociedad en su conjunto
- ▶ la sociedad que circunda al niño

Lo que constituye su realidad y el niño como individuo.

Desde un comienzo nuestro proyecto se nutrió de nuestras experiencias en los talleres y de la praxis con niños de altas capacidades.

Los niños que sufrían por no poder integrarse, en la institución escolar, en la familia o en la sociedad. En todas las épocas y en diferentes culturas, el talento se manifiesta como la capacidad de efectuar cambios conceptuales en el pensamiento, que conllevan a un cambio en la sociedad en su conjunto.

Por tal razón nos hemos propuesto los siguientes objetivos, en función de preservar el perfil de las altas capacidades:

- ↻ Identificación del talentoso y/o dotado.
- ↻ Talleres de enriquecimiento y creatividad para niños y jóvenes
- ↻ Taller de padres de niños con Altas Capacidades
- ↻ Capacitación docente continua
- ↻ Dictado de cursos y seminarios
- ↻ Organización de redes comunicacionales con el resto del país y del mundo

Para cumplir con estos postulados diseñamos los objetivos de los diferentes talleres de la siguiente forma:



OBJETIVOS PARA TALLER DE NIÑOS Y JÓVENES

- Integra las diversas áreas del conocimiento.
- Ofrecer las herramientas necesarias para que puedan ampliar y desarrollar sus conocimientos.
- Dar apoyo para la concreción de proyectos individuales y/o colectivos.
- Ofrecer un espacio de debate para el desarrollo del pensamiento crítico.
- Fomentar la buena convivencia e interacción con pares y profesores.

METODOLOGÍA

- Apertura
- Flexibilidad y el dinamismo requerido por los participantes del mismo que, de acuerdo a sus particularidades necesitan de mayor agilidad en los tiempos de desarrollo.
- Respeto por las propuestas individuales atendiendo sus necesidades y pensamiento creativo.

OBJETIVOS TALLER DE PADRES

- Brindar a los padres conocimientos acerca de las necesidades académicas y emocionales de sus hijos.
- Integrar a los padres en los objetivos a cumplir por la Fundación.

La inteligencia, ya sea expresada a través de habilidades cognitivas resulta de la interacción entre las características heredadas y la influencia del medio ambiente.

Hoy, gracias a las neurociencias, vamos conociendo cada vez más la actividad cerebral y su impacto en lo que definimos como inteligencia a la vez que nos permite conocer la interrelación con el ambiente. Todos los que trabajamos con niños superdotados precisamos comprender el poder de esa interacción.



CONCLUSIONES

Consideramos necesaria la COMPATIBILIDAD de nuestro programa de trabajo con el sistema educativo oficial. Para poder responder a la DIVERSIDAD debemos enfrentarnos al tema de la DIFERENCIA, creer que cada uno de nosotros es realmente diferente pero saber que en esta diferencia se instala nuestra riqueza humana. Para llevar a la práctica esta compatibilidad, el sistema escolar debería llevar a cabo la aplicación de un currículo diferenciado ya que independientemente del modelo utilizado, el trabajo educativo debe ser adaptado a las necesidades de los talentosos en la mayor parte de su aprendizaje, sin dejar de lado una buena articulación con los programas educativos generales, lo que se complementaría con las actividades desarrolladas en la FETC donde los niños encuentran un espacio de creatividad complementaria para un desarrollo armónico de su personalidad.

De esta manera estaríamos actuando positivamente en el mundo emocional del talentoso, ya que el reconocimiento de su diferencia por parte del docente le permitiría actuar con alegría y dedicación permitiendo de este modo elevar su autoestima generalmente muy baja, precisamente, por la falta de valoración de sus necesidades e inquietudes.

La época actual, a través del desarrollo de la tecnología, nos sitúa ante la necesidad de adaptar continuamente la tarea educativa ya que el bombardeo constante de información, nos obliga a lograr que el alumno pueda mantener su capacidad de abstracción y selección para ir formando su propia lectura de la realidad y así poder desechar la información poco trascendente que circula.

Es imprescindible la utilización de la tecnología de un modo adecuado, no podemos prescindir de ella, pero sí utilizarla como un elemento más para el desarrollo del conocimiento; en la Fundación hacemos uso de los aportes tecnológicos como soporte para solucionar los desafíos a los que enfrentamos a los niños para el desarrollo del pensamiento divergente, base de la creatividad.

Lo más importante es lograr que todos los niños puedan trabajar juntos, cada uno de acuerdo a sus posibilidades, con un cambio metodológico que lleve al niño a manifestar la duda que emerge de la pregunta bien manifestada, para, de este modo, dar lugar a que aflore su imaginación siempre rica, fuente de los grandes avances en la historia de la humanidad.



Finalmente, no nos caben dudas de que el éxito en nuestra diaria tarea, depende del equilibrio que sepamos infundir entre la tecnología y el desarrollo de la imaginación, entre la temporalidad Newtoniana (propia de los adultos) y la informática (propia de los niños y jóvenes) articulándolas para relacionarlas con el cúmulo de experiencias y conocimientos vivenciados en la actividad diaria y el acervo cultural de la humanidad a través de los tiempos, logrando así niños y jóvenes capaces de enfrentar el futuro incierto, deslumbrante y avasallador que se abre para ellos.

ESTE ES EL DESAFÍO DE LA ERA ACTUAL Y LA EDUCACIÓN NO PUEDE ESTAR AJENA A ÉL.

ASPECTOS EMOCIONALES Y SOCIALES EN LAS ALTAS CAPACIDADES (Identificación e intervención en F.E.T.C.)

INTRODUCCIÓN

La experiencia en la Fundación para la Evolución del Talento y la Creatividad (F.E.T.C.) es una propuesta institucional que incluye a una población de educación informal de altas capacidades.

El proceso de evaluación comienza, una vez que los padres entablan comunicación con la Fundación y como requisito previo al ingreso del niño. Teniendo en cuenta los criterios tradicionales de superdotación, cuyo C I (cociente intelectual), tendrá que alcanzar 130 o más y siguiendo a las teorías actuales, las cuales se refieren a una capacidad cognitiva compleja en estructura y funcionalidad (Hallahan/Kauffman, 1986), y talento como el que demuestra una aptitud elevada en un área (Gomez y Rodriguez, 1993).

Atendiendo a sus características y perfil, en cada caso desde nuestras metas operativas, se desarrollan dos tipos de niveles diferentes: el programático y el operativo.

Los niños con altas capacidades, tienen necesidades especiales que son vehiculizadas en los talleres de creatividad que interactúan articuladamente para dar una respuesta frente a esas necesidades del niño sobredotado/talento.



Nuestro enfoque holístico tiene en cuenta a las Múltiples Inteligencias (H.Gardner,1980), y no solamente el C I sino los aspectos emocionales sociales, la familia y la escuela donde interactúa el niño. La praxis nos indica que muchos de estos niños consultan y solicitan la evaluación porque sus padres observan síntomas (psicosomáticos o físicos) emocionales o con conductas disruptivas escolares. Algunos son rotulados como posible ADHD (Déficit de Atención con Hiperactividad), o con rasgos de introversión, dificultades en la integración social o con Síndrome de Bajo Rendimiento.

Frente a esta problemática hay necesidad de particularizar cada caso y realizar un diagnóstico diferencial teniendo en cuenta a las altas capacidades.

Una vez realizada la evaluación, el niño que está en condiciones de integrar los talleres, son acompañados por sus padres, incluido el taller de padres que funciona simultáneamente.

El niño al sentirse estimulado por un entorno favorable y por el acompañamiento de los profesores de cada taller, es alentado por el intercambio que supone una experiencia grupal, no etérea de relaciones interpersonales y propuestas creativas donde desarrollan sus proyectos en los talleres de la Fundación.

DESARROLLO

Una de las características observables en niños con altas capacidades es el PERFECCIONISMO. La Dra. S.Rimm (1994), lo describe como ... *“El perfeccionismo va más allá de la excelencia: no deja lugar al error. El resultado debe ser lo mejor”*. Este rasgo está relacionado con su desarrollo incongruente. Un niño puede tener una mente muy avanzada y si no está a la altura de sus aspiraciones, se frustra. La baja tolerancia frente a sucesivas frustraciones por las que a veces atraviesa el niño va produciendo en el tiempo, si no se trata, depresión, frecuentemente a causa del perfeccionismo.

Las emociones intensas, como la ira cuando el niño no las puede expresar debido a su desencanto frente a lo que espera, puede conducir a la “depresión existencial”; cuando no encuentra el sentido a los valores éticos y al por qué de su inteligencia. El niño toma conciencia de sus diferencias con los otros y atraviesa por un período de interrogantes.

Por lo visto hasta aquí, se deduce que en las altas capacidades hay características específicas que los distinguen, no sólo desde el intelecto, sino también desde el punto de vista



afectivo y perceptivo, ya que su nivel de intuición, según la Dra. Barbara Clarck (1992), al que incluye entre el concepto de inteligencia, el tercer nivel de la intuición, al que denominamos: nivel suprafenómico (K.Gerson – S. Carracedo 2007: 30).

Otro de los indicios es la autoestima, la pérdida del valor propio, sobreviene a causa de no sentirse valorado y cuidado, entendido y atendido convenientemente en sus necesidades educativas.

La hipersensibilidad es su característica natural que a causa del desfase que ellos manifiestan, entre su edad mental, la cronológica y la emocional, suelen entrar en riesgo como consecuencia de la desconexión entre la mente y el cuerpo, los sentimientos y las emociones reprimidas, entre el pensamiento y el lenguaje (no expresado), entre el pensamiento y la acción.

Estas inteligencias “silenciadas”, a veces actúan como mecanismos de preservación de defensa y se hará necesario un abordaje, metacognitivo articulado, junto con estrategias de creatividad para desbloquear al niño.

En las altas inteligencias, se accionan varias “inteligencias”, simultáneamente, y son consideradas dominantes en la superdotación, mientras que en el talento es una sola (como por ej. el talento artístico).

Las inteligencias interactúan con un especial discernimiento que es selectivo de los procesos cognitivos y se accionan en los momentos o espacios apropiados para la puesta en acción de las mismas.

Cuando el bloqueo es intenso, el niño no puede manifestarse abiertamente y la angustia, a veces, no le permite enfrentarse con las burlas o agresiones de los otros niños y suelen decir ... *¿Qué tengo yo de malo para que todos se burlen de mí?*”. Si sus reclamos no son escuchados puede presentar S.B.R. (Síndrome de Bajo Rendimiento). *“El Síndrome de Bajo Rendimiento es un bloqueo por el que, en ocasiones, atraviesa el niño con altas capacidades, el cual se manifiesta en la discrepancia entre el rendimiento esperable en relación a su potencial intelectual y creativo y su rendimiento real”*. (K.Gerson – S. Carracedo 1996: 49)

El síndrome es abordado y se revierte en la interacción de los mismos, en el trabajo en los talleres, al sentirse agrupados con otros niños más cercanos a su edad mental y nivel de desarrollo socio-afectivo.

Ellen Fieldler sugiere agruparlos según sus intereses (University Illinois), una propuesta aplicada en la Fundación que ayuda a superar las dificultades iniciales y que benefician al niño en su problemática.



CONCLUSIONES

Una vez recuperada su autoestima, observamos como los niños a través de sus productos creativos y en el intercambio de relación con sus “pares” no cronológicos, el encuentro con otras mentes similares permiten la creación permanente de proyectos y la puesta en común de los mismos. Frente a la estimulación recibida, el desarrollo de sus múltiples inteligencias en los talleres integrados de la Fundación, observamos como los aspectos socio-emocionales mejoran.

Los síntomas, sus disincronías (J.C.Terrassier en: Mariela V.Panzeri 2006: 50 *“Cuando la Inteligencia no está acorde a su nivel emocional”*), y no hay una viabilidad posible para que el niño canalice su angustia, van remitiendo.

En resumen diremos que, en la experiencia en los distintos talleres que integran la institución, la motivación con la cual los padres están fortalecidos, hace que junto con las diferentes estrategias que se utilizan para abordar las altas capacidades, además es necesario tener muy en cuenta, no sólo el nivel intelectual sino también al mundo emocional del niño. Un mundo vulnerable, intenso, a veces frágil que lo pone en situación de riesgo si no es abordado en todos sus aspectos y ayudarlo a canalizar su potencial para que en un futuro pueda expresar su inteligencia y se desarrolle plenamente como persona.

VIVENCIAS DE UN NIÑO CON ALTA CAPACIDAD EN LOS TALLERES INTEGRADOS DE F.E.T.C.

Ser diferente en el ámbito escolar es un riesgo, generalmente cuando se asocia a trastornos, básicamente a condiciones negativas.



Al comenzar el colegio primario, Gaspar de cinco años, era un niño al cual invitaban todos a jugar a sus casas. Sin embargo al comenzar primer grado donde su madre recibe su “primer diagnóstico”, preguntan: ...“*mamá, hay problemas en su casa? ... “Gaspar se comporta diferente a los demás niños?”... “y si sigue así, vamos a creer que tendrá problemas de aprendizaje”.*

Es un niño diferente pero como todo niño con altas capacidades no se lo puede identificar con el mito del “*pequeño Einstein*”. Hay niños que a los dos o tres años leen y escriben, pero no es el caso de Gaspar que aprendió a los cinco años, ...”*de un día para otro y con total perfección*”. Los padres, si bien no entendíamos muy bien por qué era así, lo aceptábamos sin mayor comentario. Un día pensamos que era necesario que nuestro hijo se comportara “en forma normal”, ya que eso deseaban en el colegio. El hogar, era como el de cualquier familia, con niños pequeños, padres que trabajaban mucho y familiares que atender.

Nos rondaba por la cabeza eso de “*...problemas de aprendizaje*”, “*necesitará una psicopedagoga que nos ayude con Gaspar?*”. Consultamos, y si bien el profesional detectó su alto nivel intelectual, como dicho así: *éste chico tiene mucha tela para cortar*”, pensábamos en qué se basaba si no hizo ningún cruce de datos que pudiera relacionar su intelecto con la conducta.

Ya en primer grado se notó que se reportaba como “*raro*” y ocupaba un lugar dentro de los denominados “*tontos*”, “*los que no se integran*”, y comenzaron las burlas, etc.

Con el correr del tiempo, fueron aumentando “*...Gaspar no se defiende*”, “*Gaspar se aísla...*”. En segundo grado nos decían “*... Gaspar está distraído, no presta atención, se duerme en clase*”.

Al final del año comenzó a defenderse un poco, pero “*se desbordaba*”. En tercer grado ya nos esperaba el psicólogo del colegio y nos dijo: “*...Gaspar tiene un retraso madurativo*”. El mundo se nos derrumbó.

Pensamos, “*ahora... cómo pudo Gaspar transitar ocho horas exigidas, siendo subestimado, sin posibilidades de expresarse en ese mundo, con esa visión particular sobre él?*

Gaspar no solía confrontar, buscaba el apoyo docente y se sentía defraudado cuando los adultos cerraban los ojos y lo culpaban de cualquier suceso que acaecía a su alrededor.

Una vez lo sancionaron por correr, le preguntamos por qué corrió?, y dijo: “*...porque querían morderme*”, se levantó la remera y tenía tres tremendos moretones y los dientes marcados. Pensamos, no sólo fue víctima de bullying entre niños pares, sino pensamos que los



docentes consentían. Donde quedaba la escuela que debía desarrollar las habilidades naturales, la creatividad, sus potencialidades, y sin embargo era lo contrario. Gaspar lee constantemente, le gusta de todo, quiere saber muchas cosas, investiga, es muy inteligente. Comenzamos a buscar en Internet y leímos una nota que exponía un caso parecido al de Gaspar. Nos contactamos con quien firmaba la nota y certificó que era un niño talentoso, sugirió un cambio de escuela y un ámbito apropiado para su potencial.

La profesional en las tres pruebas de habilidades dijo que estaba presente el factor ansiedad y era un factor desfavorecedor para su rendimiento cognitivo. Presentó poca motivación por tareas, monótonas, se destaca su comprensión de situaciones sociales y en la organización perceptual. En el área socio-emocional, obtuvo un percentil muy bajo y en los ítems relacionados con ansiedad y popularidad presentó indicadores de ansiedad que también fueron observados en otros subtest.

CONCLUSIONES

Gaspar se percibe a sí mismo con pocos amigos, diferente a los demás pares. Sus gráficos demuestran una adecuada madurez emocional y una adecuada conexión con el ambiente. Tiene una excelente comprensión de situaciones sociales y con buena Inteligencia Intrapersonal bien desarrollada.

Lo hemos cambiado de escuela y sugieren que concurra a actividad extracurricular donde pueda investigar y aplicar su excelente desarrollo de su organización perceptual. (Artes plásticas y creación de inventos).

Actualmente Gaspar tiene doce años, va a séptimo grado y asiste a la Fundación para la Evolución del Talento y la Creatividad y puede expresarse en las áreas de su interés.

Como madre de Gaspar, y como arquitecta a nivel profesional, intento mostrar al Gaspar verdadero ya que hay muchos niños como él, para que puedan encontrar su camino y ayudar también a otros padres que transitan la misma situación en que nos encontrábamos con él, ***“como en un laberinto... pero ahora sabemos que hay una salida”***.



REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALONSO, J. A.; BENITO, Y. (2004) **Alumnos superdotados. Sus necesidades educativas y sociales.** Ed. Bonum. Buenos Aires. Argentina.

ARMSTRONG, T. (1999) **Las Inteligencias Múltiples en el aula.** Ed. Manantial. Buenos Aires. Argentina

FIELDER, S. D. **Gifted Education: The Basics Northeastern Illinois University:** En Gerson, K. – Carracedo S., 1996, pág. 59-60 (con autorización de la autora).

FREEMAN, J. (1988) **Los niños Superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos.** Santillana. Madrid. España

FUNDACIÓN PARA LA EVOLUCIÓN DEL TALENTO Y LA CREATIVIDAD (2010) **Relatos y experiencias de niños talentosos.** Buenos Aires. Argentina Fetc.arg@gmail.com

GARDNER, H. (1993) **Multiple Intelligences; The Theory in Practice** Basic Books. New York – EEUU

GERSON, K. (2009) **Propuesta Arco Iris, siete caminos para abordar los altos potenciales en el aula.** Ed. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires. Argentina

GERSON, K.; CARRACEDO, S. (2000) **La dotación: un enfoque diferente.** Revista Ideacción N°17. Valladolid - España

GERSON, K.; CARRACEDO, S. (2007) **Niños con Altas Capacidades a la luz de las Múltiples Inteligencias.** Ed. Magisterio del Río de la Plata. Grupo Lumen. Buenos Aires. Argentina

RIMM, S.B. (1990) **Underachievement Syndrome, Causes and Cures.** Apple Publishing Company 6ta.ed.

SANTUCCI de MINA, M. comp. (2005) **Educandos con capacidades especiales diferentes.** Ed. Brujas. Buenos Aires. Argentina

SHAPIRO, L. (1997) **La Inteligencia emocional de los Niños y creativos.** Ed. J. Vergara. Buenos Aires. Argentina

TERRASSIER, J. CH: (1992) **La Disincronía, Creatividad y rigidez de la Escuela frente al derecho a la diversidad.** En BENITO, Y: **Desarrollo y Educación de Los Niños superdotados** Amarú Edit. Salamanca. España



TORRANCE, E. P: (1996) **Como es el niño sobredotado y como enseñarle.** Ed. Paidós. Buenos Aires. Argentina.

VALADEZ SIERRA, N. de los D. BETANCOURT MOREJON, J **Alumnos superdotados y talentosos.**

VERGARA PANZERI, M.(2006) **El Universo de los dotados, Talentosos y creativos.** Ed. Nueva librería. Buenos Aires. Argentina.

VIGOSKY, L. S: (1978) **El desarrollo de los procesos Psicológicos superiores.** Grijalbo. Barcelona. España.

ZAVALA BERBENA, M. A. (2006) **Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes.** Ed. El Manual moderno. México.





EL TALENTO EN MATEMÁTICAS, UN ESTUDIO DE CORTE SOCIOEPISTEMOLÓGICO

Erika Marlene Canché Góngora

Estudiante del Doctorado en Ciencias con especialidad en Matemática Educativa

Rosa María Farfán Márquez, Co-autora

*Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional,
México, D.F.*

RESUMEN

En Matemática Educativa el tema del talento es recientemente estudiado. Al cuestionarnos sobre una “clasificación” existente en el aula, que determina subgrupos de exitosos en contraste con los rezagados, surge una necesidad por conocer las distintas “realidades” que se afectan cuando se sigue una estructura dentro de un sistema educativo que atiende solamente a la media de la población, con un currículo rígido en contenidos, evaluaciones estandarizadas y privilegiando lo individual del aprendizaje. Reconocemos al talento como el objeto de estudio, desde el análisis de las diversas posturas teóricas, pero centrándonos en la conceptualización más que en el tratamiento. Lo anterior, bajo una discusión guiada por la construcción social del conocimiento, en la postura Socioepistemológica, que nos permite articular una reflexión haciendo emerger el corte social del problema. Donde proponemos una visión en la cual la premisa fundamental sobre la construcción del conocimiento y su carácter social es el hilo conductor de los campos discutidos anteriormente, es decir la inteligencia, el aprendizaje y el talento, acuñando el



carácter multidimensional de la inteligencia y el rol fundamental de las relaciones sociales influyentes tanto en la caracterización de lo que se entenderá talento, como en el impacto de su desarrollo en los individuos. Nuestra posición toma al conocimiento matemático desde un proceso dinámico, en construcción, cuyo origen parte de una función social organizada por grupos humanos en interacción de procesos característicos de pensamiento, el uso del conocimiento y las prácticas humanas históricas y socialmente determinadas.

Consideramos como necesaria una reflexión basada en la sistematización de lo experiencial, con el aprendizaje y su colectividad como premisas fundamentales para concebir al Talento y su potencialización en las aulas. Ahondar al respecto es necesario e intentar construir acciones que partan sobre realidades específicas lo es aún más. Hay que situar los estudios sobre la inteligencia a las poblaciones y las características de las mismas, por tanto, con una visión unitaria sería imposible. Debemos pensar en visiones más flexibles y basadas en la evidencia empírica y no el sentido contrario. Esto requiere de instrumentos en el mismo sentido, ya que dada la pluralidad en los datos correspondería estimarlos desde la transversalidad por encima de la linealidad y formalismo de un estímulo hacia una respuesta y cuya lectura será en búsqueda de inteligencia o dificultades.

Palabras clave Talento, Matemáticas, Socioepistemología, Conceptualización, Modelo teórico.



MATHEMATICAL TALENT, A SOCIOEPISTEMOLOGICAL APPROACH

Erika Marlene Canché Góngora

Estudiante del Doctorado en Ciencias con especialidad en Matemática Educativa

Rosa María Farfán Márquez, Co-autora

*Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional,
México, D.F.*

ABSTRACT

In this article we discuss three key approaches, first on our object of study, then the way we study and characterize our research problems and, finally, how a heading followed prospectively in this study. We theoretically important to place our hypotheses: the talent is developable, contextual, multidimensional, where the role of mathematical knowledge influence the conceptualization and an educational proposal in the Mexican context. This under construction socioepistemological view of knowledge.

Keywords: Talent, Mathematics, Socioepistemology, Conceptualization, Theoreticalmodel.



EL TALENTO EN MATEMÁTICAS, UN ESTUDIO DE CORTE SOCIOEPISTEMOLÓGICO

INTRODUCCIÓN

Realizar investigación científica alrededor del talento es por demás interesante. Las rutas de análisis son complejas e implican una serie de variables que parecieran ser infinitas, de esta forma, el estudio del Talento aparece dentro de los discursos sociales y educativos actuales como un tema emergente de investigación. En materia educativa, constituye uno de los principales retos para los sistemas actuales donde la atención a la Diversidad Escolar es un aspecto aún reconocido como inconcluso.

Reconocer las diferencias en los procesos educativos es un tema recurrente en discusiones actuales sobre educación. Sin embargo, el estudio de lo que distingue a unos y otros siempre ha sido un campo atractivo de investigación.

El talento es un atributo asociado de las personas. Una cualidad que permite distinguir a unos individuos de otros y, además, es valorado socialmente dada su correlación con el éxito. Se usa para interpretar las formas de actuar y pensar de un individuo en diversos ámbitos, en contraste con el promedio de las otras personas. En la literatura, la noción de talento se construye a la par de las diferentes vertientes teóricas que el estudio del origen y estructura de la inteligencia ha tenido. La existencia, tanto del talento como de la inteligencia, no está puesta en duda, lo que sí es cuestionado es su conceptualización y las políticas referidas a su educación por lo que el valor que tienen los estudios científicos al respecto son enérgicos y a la vez complejos.

El estado actual de los acercamientos teóricos revela la urgencia de tomar acuerdos mediante evidencia suficiente, alrededor de qué es la inteligencia, el talento y la superdotación. En este sentido, durante los últimos años se comienza a percibir un consenso sobre el desarrollo excepcional en un dominio o área, lo que distinguiría al talento de la superdotación. El primero dependerá del área específica sobre la cual se presente y la superdotación se extenderá en un mayor número de áreas.



Sin embargo, ¿qué específicamente las caracteriza?, ¿cómo identificarlo o medirlo? Desde luego debiera ser algo válido, objetivo y confiable. Este es el mayor reto reconocido por los expertos en el tema. Con respecto al talento y en particular al ámbito donde se manifiesta, postulamos que se ha soslayado la problematización del mismo.

El carácter académico de la inteligencia y, en consecuencia el talento, está ligado al rendimiento o éxito escolar. Los estudiantes están sujetos a evaluaciones y, dependiendo del resultado, son clasificados de acuerdo a sus notas, generando esto una medición de atributos relativos al desarrollo y a los comportamientos intelectuales de un individuo.

En particular, las evaluaciones en matemáticas son referentes de aptitudes académicas exitosas. Su estimación en el proceso escolar resulta importante para distinguir capacidades como el razonamiento abstracto, el razonamiento lógico, la memoria, la resolución de problemas y la toma de decisiones. Algunas de ellas típicamente catalogadas como capacidades cognitivas e individuales que caracterizan históricamente la inteligencia matemática y el talento en matemáticas.

El talento en matemáticas ha sido muy pocas veces tratado en las investigaciones del campo, posiblemente por la complejidad de explicarlo. Sin embargo, es evidente la demanda por generar propuestas educativas que sistematicen las diferentes aproximaciones teóricas al término. Las existentes están basadas, en su mayoría, al buen rendimiento escolar, es decir, a las buenas notas, haciendo énfasis en las habilidades, el razonamiento típicamente matemático basado en rasgos cognitivos e individuales.

En corrientes contemporáneas de la educación y de la matemática educativa como disciplina científica, lo cognitivo deja de ser considerado como indicador suficiente para la alta capacidad intelectual y se comienzan a analizar los rasgos colectivos inmersos en el desempeño, el razonamiento y el aprendizaje. Desde esta postura actual es que se concibe al talento como desarrollable mediante un proceso de aprendizaje en un ambiente idóneo, donde se promueva la potencialización de las capacidades del ser humano. Es desde este punto de vista que nuestra investigación encuentra sus bases y distinciones teóricas.

Ahora, con esta nueva perspectiva, no sólo se amplía la visión sino el grado de complejidad de su estudio, pues se problematiza la conceptualización del talento no sólo en el individuo en sí mismo sino desde su interacción social y escolar de desarrollo. Es a ésta nueva corriente a la cual nos enfocamos en nuestro estudio, donde la inteligencia tiene un carácter multidimensional.



Centramos el interés en el individuo en su desarrollo y a través de lo que postulamos como comportamientos talentosos, aludiendo a una noción dinámica y flexible de talento, en contraste con la tradicional, donde la valoración psicométrica es fundamental y se realiza a través de un listado de ítems para clasificar las respuestas de uno con las de la media.

Concebimos al talento en matemáticas como objeto de estudio, por lo cual es necesario resaltar que las matemáticas no son únicamente un referente, sino que la concepción de su misma naturaleza en el ámbito escolar es un eje de discusión tanto para la conceptualización y tratamiento educativo del talento en esta disciplina. Postulamos que el uso manifestado sobre las matemáticas determinará el talento, pues este conocimiento genera experiencias académicas particulares, es relativo a la comunidad y es construido (en escenarios escolares y no escolares) socialmente.

DESARROLLO

1 La diversidad escolar, principio fundamental de la educación contemporánea

La escuela, en su estructura actual, favorece la individualidad por encima de la colectividad en el aprendizaje y desarrollo de las capacidades de los estudiantes, resultando contrastes entre lo que se es capaz de hacer o no en el ámbito académico. Por lo que se promueve un aprendizaje basado en la individualidad en continua valoración con las capacidades de sus pares y eliminando rasgos de construcción colectiva.

En el caso de México, a pesar de la expansión de la cobertura y del aumento de la escolaridad de la población la justicia educativa aún no se alcanza, pues cada vez se hace más fuerte la diferenciación entre la población marginada y el resto de la población del país: ... *mientras un sector de la población alcanza cada vez más altos grados de escolaridad subsisten sectores de población que no acceden a la educación básica o que desertan de la misma desde muy temprana edad* (SEP, 2002: 9).

Esto abre paso a una crítica aún más profunda, pues si bien la búsqueda de calidad obliga a brindar atención a todos y no sólo a una porción de los estudiantes, la población que se encuentra al interior de las aulas, ¿estará recibiendo la atención requerida?, sobre todo si se confronta con la diversidad inmersa. Podemos conjeturar que el sistema educativo mexicano



atiende a la media de la población, en cuanto a rendimiento, dando prioridad a la atención al extremo inferior y olvidando a la población por encima de la media.

La atención a la diversidad escolar se estudia con mayor énfasis en los últimos años, y sobre todo el carácter sociocultural de los factores que la generan. Antes, era común concluir que las diferencias en el *rendimiento escolar* entre los estudiantes se debía a la capacidad intelectual de cada uno, hasta entonces innata y estática. En investigaciones como la de Álvarez & Bisquerra (1996, en Gutiérrez & Maz, 2004: 18) la Diversidad Escolar ya no es solamente asociada a los tipos de estudiantes que se tienen (exitosos o no), sino que se reconocen factores familiares, individuales y culturales en la distinción. Esto quizás haga más complejo el planteamiento de “respuestas” educativas a través de políticas públicas.

Sin embargo, aún cuando las investigaciones actuales sobre la estructura y origen de la inteligencia reconocen la importancia e influencia de factores socioculturales, pareciera que la falta de sistematicidad al respecto, no permite que la noción de Talento se vea afectada y asociada a aspectos que en su misma conceptualización se favorecen: su desarrollo y su rol colectivo.

Aceptar éstas características, supone el análisis de un importante debate entre dos procesos: el de aprendizaje y el de desarrollo intelectual, que a su vez conllevan a una discusión aún más puntual:

- Lo natural, en contraste con lo obtenido por la crianza y resultante de la interacción de lo genético y lo experiencial.
- En el mismo sentido, las capacidades ¿son innatas y heredables o se pueden aprender?
- Por último, este aprendizaje ¿es individual o es colectivo?

Nuestra crítica fundamental es que *lo natural, lo heredable y lo individual* caracterizan una propuesta educativa actual. Ahora bien, desde lo analizado en el estado del arte y en contraste con nuestra perspectiva teórica, es necesaria una reflexión basada en la sistematización de lo experiencial, con lo aprendible y lo colectivo como una alternativa de concebir el talento y su potencialización en las aulas, constructo del cual nos valdremos para desarrollar nuestra propuesta.



2 El conocimiento matemático: fuente de clasificación y conceptualización del término Talento

En las perspectivas conceptuales y actuales del concepto educación, siempre se mencionan dos aspectos fundamentales: el desarrollo y el contexto social-cultural. En ambos sentidos, esto es, la educación permite un desarrollo que se verá reflejado en el contexto del individuo; y donde el contexto que rodea a la persona es también un elemento fundamental de su desarrollo. Es en éste último sentido en el que queremos basar nuestra discusión.

El papel de la escuela es fundamental ya que es ahí donde el estudiante *aprende*. La escuela es la responsable de ese desarrollo o aprendizaje y esto trae consigo diferentes implicaciones que se notan tanto en la planeación, como en el profesor, y con adaptaciones del currículo hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales pero sigue sin problematizarse el currículo, en cuanto a sus contenidos.

El estudio de las consecuentes acciones educativas en torno a la problemática de atención a la diversidad establece que es necesario atender las diferencias individuales, pero, ¿cuál es la forma más adecuada de atenderlas? Diversas corrientes han optado por tomar este problema desde la implementación, es decir, por métodos o metodologías novedosas e inclusivas; otras por hacer reajustes en la dosificación y tipo de contenidos académicos. Cada una de estas posturas consigue, desde luego, importantes resultados en diferentes escalas. Sin embargo, parece que aún no se problematiza desde el contenido mismo, el tipo de matemáticas que se promueve que se aprenda. Desde nuestra postura teórica esta problematización también es fundamental no sólo desde el tratamiento sino desde la conceptualización.

El talento tiene una caracterización predominante: la individual. Este término se formula conceptualmente y se acepta su evidencia en escenarios no necesariamente escolares.

Estas formulaciones parten de tres premisas fundamentales, que resaltamos en nuestra investigación:

- 1) *El carácter desarrollable*. Visto y problematizado en términos del proceso de aprendizaje y bajo el paradigma actual: se puede aprender a ser talentoso.
- 2) *El proceso de desarrollo intelectual*: justamente como proceso y no un estado. Está constituido por comportamientos y no por procesos mentales solamente.
- 3) *El conocimiento científico tiene un rol esencial*. No se puede hablar de un talento, si no se refiere a un ámbito específico, esto desde el desarrollo conceptual del término.



Este último punto conforma una crítica esencial desde nuestra perspectiva: *el conocimiento y su naturaleza inciden en la caracterización y postura sobre el talento*. En complemento con la siguiente: *el nivel de apropiación de conocimiento matemático califica y clasifica*.

La matemática escolar está constituida como *un reflejo del pensamiento occidental, su visión, su filosofía,...*, y *vista como una ciencia, un arte y un instrumento* (De Guzmán, 1984: 91). Estas facetas la vuelven un cúmulo de capacidades, en su mayoría mentales, de exploración, modelación y transformación del mundo sus fenómenos. Es invaluable con respecto a otras ciencias, y fundamental para la educación.

Es bien conocido que esta materia no es de las favoritas de nuestros estudiantes. En muchos casos es el filtro académico que determina el paso de un grado a otro. Esta crisis en la enseñanza ha llevado al planteamiento y replanteamiento de medidas para subsanar la situación.

El saber resolver problemas matemáticos se ha convertido en el principal objetivo para el profesorado y los estudiantes, esto implica un tipo de razonamiento, deducciones y argumentaciones importantes y necesarias para el pensamiento lógico y abstracto.

3 El estudio del Talento como línea emergente de investigación en Matemática Educativa

Este tipo de problemática, entre muchas otras, son líneas cuestionadas y analizadas por la Matemática Educativa, *disciplina científica que estudia los procesos de transmisión y adquisición de los diferentes contenidos matemáticos en situación escolar* (Cantoral, 1995: 5), entendiendo las implicaciones socio-educativas que conllevan. De manera reciente, el tema del talento también se ha problematizado e incorporado a las reflexiones teóricas (Canché, 2009; Simón, 2009).

Si bien los objetos de estudio de la Matemática Educativa, han reflejado conjuntamente una preocupación genuina por la enseñanza de la matemática y por su mejora educativa, también se deduce de ellos una evolución que parte desde una visión clásica donde se problematizó sobre los objetos matemáticos en sí mismos, hacia la consideración de la cultura escolar inmersa en este proceso educativo, de los objetos a las prácticas (Cantoral y Farfán, 2003). Se reconoce y se da un realce a la realidad social del alumno, del profesor, del saber y



de la escuela al incorporar el estudio de la *construcción social del conocimiento*. Esto es para nosotros una de las contribuciones de la Matemática Educativa contemporánea y una clara evidencia del creciente interés por el estudio de la *realidad* escolar. Bajo esta línea tiene pertinencia estudiar, entonces, las necesidades sociales y educativas que la escuela espera cubrir o, incluso, sobre el rol fundamental de las políticas públicas, como fuente de una acción directa y de normatividad sobre un sistema educativo, en particular el mexicano.

Por otra parte, los estudios realizados dentro de la Matemática Educativa abordan temáticas que comprenden reflexiones encaminadas hacia la mejora de los procesos de enseñanza, abordando esta problemática desde enfoques donde se cuestiona sobre los procesos cognitivos como antecedente para acciones sobre el concepto matemático y su transmisión educativa, o mediante reflexiones sobre el rol de los recursos tecnológicos en el aula y el papel fundamental del profesor dentro del proceso de aprendizaje de las matemáticas en los alumnos, algunos otros, desde el estudio de la matemática que debe ser enseñada en la escuela proponiendo alternativas curriculares basadas en el estudio de los conceptos mismos.

En trabajos contemporáneos de corte Socioepistemológico, se parte de una visión integradora de cuatro dimensiones (epistemológica, cognitiva, social y didáctica) básicas para *entender* la construcción social del conocimiento, caracterizando otra visión de la realidad educativa al tratar de explicar cómo el individuo aprende. El individuo no se va a separar de su entorno social, por el contrario, se estudia el origen social que permite esa construcción del conocimiento analizando el *uso del conocimiento* y la evolución de los mismos. Es decir, el individuo tiene una acción sobre la sociedad, pero va a ser ella la que lo valide y dote de normatividad esas acciones.

Bajo esta postura teórica también se problematiza el estatus del saber que vive en la escuela desde el análisis de las prácticas humanas que le dieron origen, hacia la mejora de los procesos de enseñanza bajo el estudio de las posibles problemáticas o efectos de las herramientas didácticas como lo puede ser la tecnología o la transmisión oral. Se reflexiona sobre el análisis de los procesos cognitivos del estudiante en relación con los conocimientos escolares evidenciados a través de la experiencia escolar pero lo esencial es, tanto el carácter social del saber como el entendimiento de los escenarios socioculturales en donde se producen las acciones educativas. El saber matemático es cuestionado, al preguntarse ¿de dónde proviene?, ¿cómo vive en la escuela o fuera de ella?, ¿cómo se *construye*?; y es considerado como situado al período socio histórico en que se estudia, pues será la escuela y otras



instituciones educativas y sociales las que lo legitimen como saber a enseñar.

Estas son, a nuestro parecer, las premisas fundamentales de la corriente *Socioepistemológica de la construcción social del conocimiento*, y que nos permite articular una discusión teórica sobre la realidad escolar del individuo con talento en matemáticas.

Desde esta postura creemos que vale la pena hacer investigación sobre los grupos de estudiantes que se forman en las aulas, entender qué comparten, cuál es su relación con el saber nuevo y cotidiano, y qué implicaciones educativas se pueden plantear al respecto. Esto es, trabajar desde el grupo para luego proponer, en correspondencia con las características determinadas, propuestas de acción e impacto. La Socioepistemología justo nos permite articular una nutrida discusión hacia la construcción social del conocimiento matemático en una población con características propias que pueden ser consideradas como talentosas.

Como hemos mencionado, la postura individualista predomina en la educación actual. La forma en que se concibe el currículo está basado en una secuenciación de contenidos encaminados hacia un nivel de conocimiento correspondiente al grado académico y describiendo un perfil de estudiantes con las mismas capacidades. Sin embargo, es claro que no todos los estudiantes aprenden por igual. Esta crítica sobresale cuando se analizan las evaluaciones y se percibe que lo primordial en ellas es reflejar lo que el estudiante *no* puede hacer o *no* sabe. El nivel de conocimiento, entonces, califica y clasifica.

La mirada que concibe que el conocimiento se construye socialmente, toma postura en esta situación. Acepta que el conocimiento matemático que vive en el aula se caracteriza por *objetos* que “funcionan” para la comprensión de otros más avanzados. Los argumentos que se privilegian son aquellos basados en los objetos en sí mismos o el empleo de alguna regla o fórmula matemática. Se valora aquel razonamiento lógico y basado en procedimientos que no “salen” de la matemática. Esto parece demostrar que la matemática y su aprendizaje consisten en saber emplearlas y aplicarlas. Se trataría, por tanto, de conocimientos preestablecidos, complejos necesarios para avanzar en la escuela y en consecuencia *difíciles de aprender*. La construcción social del conocimiento, por su parte, al dar un estatus social al mismo ya no enfoca su atención en los contenidos o en su nivel de apropiación como indicador de aprendizaje, sino que será la construcción que el individuo en interacción con el colectivo realice, analizando el funcionamiento dentro de un contexto social. Se concibe que hay una organización de procedimientos, argumentos, comportamientos articulados en determinado espacio social y que se conocen como usos de la matemática, que en un proceso de



aprendizaje se reorganizarán socialmente.

En nuestro caso el espacio social está caracterizado por niñas y niños exitosos en la normatividad escolar (con calificaciones de 9 y 10), reconocidos como talentosos en ciencias dado que se encuentran en interacción constante dentro de un proyecto de potencialización de sus capacidades en el área de ciencias. Si bien, el éxito mencionado está basado en un carácter académico, nuestro enfoque está basado en entender el problema desde otra visión colectiva y multidimensional de la inteligencia.

4 Interpretación del problema y nuestra propuesta

Los estudios que versan sobre la inteligencia no académica en los individuos, intentan explicar y predecir el éxito en la vida del individuo y la búsqueda de los factores que la propician. La posible relación lineal entre la inteligencia escolar hacia la inteligencia social, se problematiza en estas recientes posturas teóricas, desde las cuales la idea de inteligencia fija e innata se ha modificado hasta considerarla desde una perspectiva donde los factores sociales determinan que hay múltiples factores de este corte por sistematizar.

La discusión presentada sobre estas manifestaciones inteligentes *no académicas*, deja en claro desde luego, que los comportamientos sobresalientes no solo serán valorados en la escuela, sino también en la vida cotidiana, pero además se manifestarán en otro modo y quizás distante del conocimiento científico especificado en la escuela. De aquí la complicación para medir alguna de las inteligencias antes descritas.

El objeto de nuestro estudio parte de la comprensión de la noción de talento, desde el surgimiento del concepto y de sus usos educativos asociados, así como las problemáticas que la investigación en el campo de la psicología aborda. A modo de resumen establecemos los principales elementos de discusión que sirven de base para conformar un problema, a nuestro parecer, propio de la Matemática Educativa.

La revisión bibliográfica presentada nos muestra que, conceptualmente, es complejo el estudio del talento y desde el análisis de las diferentes nociones de inteligencia se hace evidente. La identificación y el tratamiento de las poblaciones se tornan primordiales y las acciones implementadas son imprecisas en la operatividad de las acciones educativas en concreto.



La investigación científica ha aportado diferentes propuestas de atención basadas en modelos teóricos en un principio, desde la visión individualista del ser y, en años recientes, aceptando variables contextuales como elementos fundamentales para el estudio del talento y, en general, de las capacidades superiores. Existen, consecuentemente, instrumentos destinados a la medición o identificación de características así como tratamientos educativos propuestos, basados en modelos que plantean una postura conceptual y teórica sobre la inteligencia.

En términos de las evaluaciones tradicionales, por sus características estáticas y estandarizadas, no nos permiten hablar de condiciones talentosas sino más bien de una visión globalizadora de la inteligencia. Y en cuanto a los programas de atención, son específicos para los alumnos de las regiones donde fue conceptualizada, y sería ingenuo pensar en una aplicación lineal hacia otras poblaciones.

Los estudios contemporáneos abordan prospectivamente la atención a las poblaciones *especiales* en el contexto escolar y fuera de él como lo es, por ejemplo, el estudio del talento con el género, en adolescentes, en grupos en desventaja económica y con diversidad de lenguaje en consideración, con las necesidades psicosociales de cada grupo: actitudes, estereotipos, motivación, y problemas de comportamiento (Jolly & Kettler, 2008). El carácter social de estos estudios a futuro refleja una preocupación sobre el cómo las variantes contextuales afectan el desarrollo o potencialización del talento.

A nuestro parecer el papel del conocimiento sigue sin cuestionarse en la conceptualización del talento. Es decir, si bien es un factor que determina a lo que es un sobredotado de lo que se considerará como talentoso, se le sigue considerando desde una visión tradicional en la cual el conocimiento, tal cual como se encuentra en la curricula tiene correspondencia lógica con el nivel apropiación en el individuo, lo cual será un indicador de diferencias entre las personas.

4.1. Hacia un modelo de Desarrollo del Talento en Matemáticas.

Le apostamos a una visión en la cual la premisa fundamental sobre la construcción del conocimiento y su carácter social es el hilo conductor de los campos discutidos anteriormente, es decir la inteligencia, el aprendizaje y el talento. Acuñando el carácter multidimensional de la inteligencia y el rol fundamental de las relaciones sociales influyentes tanto en la caracterización de lo que se entenderá talento, como en el impacto de su desarrollo en los



individuos. Nuestra posición toma al conocimiento desde un proceso dinámico, en construcción, cuyo origen parte de una función social organizada por grupos humanos en interacción de procesos *característicos* de pensamiento, el uso del conocimiento y las prácticas humanas históricas y socialmente determinadas.

Desde nuestra postura, entonces, concebimos al talento desde una mirada multidimensional, es decir, tomando en cuenta esta condición como desarrollable a lo largo de la vida y bajo un entorno propio para el desarrollo del potencial. Bajo la distinción, también, del término y su relación con otros que el estudio mismo de la inteligencia ha propiciado.

El talento, y su carácter desarrollable, se sitúa como un rasgo fundamental en las investigaciones sobre esta línea. En nuestra investigación, si bien consideramos que al nacer el ser humano tiene características diferentes a otros como lo pueden ser las aptitudes o destrezas, existen diferencias potencialmente desarrollables en las que el entorno social jugará un rol esencial.

Desde lo estipulado en la revisión bibliográfica, la identificación y el tratamiento son las principales problemáticas para la atención que se demanda. En verdad, la identificación implica una reflexión profunda desde la concepción que va a determinar lo que correspondería a un talentoso. La definición configura los rasgos a identificar y las características a evaluar con precisión. Para nuestra investigación el eje fundamental será el estudio desde la construcción social del conocimiento como propuesta de discusión del proceso de aprendizaje y el de desarrollo intelectual. Donde asumimos como esencial el corte social en ambos. Entonces, no intentaremos determinar o medir los conocimientos matemáticos de las poblaciones para obtener conclusiones de su condición de talento en matemáticas. Sino que observaremos aquella matemática en uso en la vida cotidiana, que les permite impulsarse al desarrollo transformándose a sí mismos y al colectivo cultural al que pertenecen.

Partimos bajo la hipótesis de que las capacidades de un individuo en interacción con sus pares y el contexto social complementan y potencializan dicha construcción. Por lo anterior lo que privilegiaremos no es la clasificación, sino el desarrollo de las potencialidades como posibilidades de aprendizaje.

Los trabajos sobre la misma línea nos muestran una variedad de *formas* en las que los estudiantes pueden manifestar sus habilidades talentosas. En años recientes estas formas son de corte social. Pero esto también genera gran complejidad pues la variabilidad individual y grupal juega un rol esencial dentro de estas nuevas propuestas de identificación.



La identificación, incluso la actual, se basa en dos fuentes principales: las pruebas de cociente intelectual y el rendimiento académico observado por los profesores o medido por otro tipo de pruebas, sin embargo, en los últimos años se cuestiona la validez de cada una para poblaciones culturalmente determinadas. Se presenta una fuerte contradicción entre lo que la investigación establece (diferentes formas de manifestación del talento) y lo que en realidad se privilegia en la medición, de aquí la fuerte crítica al tema. Por tanto, proponemos un estudio que parta, justamente, del conocer la población en un sentido amplio, para luego formular una propuesta basada en las particularidades determinadas.

Otro elemento fuerte en esta discusión es el papel del medio social donde el individuo se desarrolla. Los modelos socioculturales reconocen la influencia del medio social en el individuo y en sus capacidades. Esta es una postura aceptada en la actualidad. Sin embargo, creemos que estos *factores ambientales o contextuales*, como pueden ser la familia, amigos y entorno socio-educativo, juegan un papel en la construcción social los conocimientos y comportamientos de este grupo. Consideramos que el medio no solo afecta, sino que permite el desarrollo o potencialización del talento, dado que la educación se da en un medio sociocultural, en el cual la familia y el entorno próximo son de esencial importancia.

El saber puesto en juego es de fundamental importancia en nuestra investigación, como habíamos mencionado, aún no se ha cuestionado el conocimiento escolar más que en el carácter académico del mismo dentro de los test para medir la inteligencia, es decir, solamente se ha *evaluado* si el individuo tiene cierto nivel de conocimientos o sobre la dificultad del conocimiento en sí mismo explícito en una prueba psicométrica. Desde las propuestas de atención solamente se cuestionan nuevas aplicaciones didácticas que permitan que la población adquiera determinado conocimiento, tal cual se encuentra en el currículo. Sin embargo, aún falta por determinar por ejemplo qué rol juega, en nuestro caso, el conocimiento matemático en la determinación de un talentoso en matemáticas. Nuestra postura es que justamente es en el uso y en el desarrollo de éstos, donde se pueden mirar comportamientos fuera de promedio.

Desde los estudios sobre el origen, estructura y medición, la inteligencia se describe desde dos enfoques opuestos, el primero, que mira al individuo y su constitución genética-biológica como el *espacio* en donde se produce y manifiesta el intelecto y por lo tanto se *mide* al individuo. La otra visión es la que postula que no bastará con el estudio de él mismo, sino debe mirarse al individuo en la interacción con el medio ambiente y en términos de su



rendimiento, personalidad; comportamientos lo cual determinará su inteligencia. En esta segunda visión el trasfondo se encuentra en aceptar la idea de que se puede *aprender* a ser inteligente.

Por tanto, una de sus manifestaciones será el talento en determinado ámbito, como un constructo desarrollable y evidenciado por las competencias sobresalientes en determinados campos del conocimiento, uno de ellos, el conocimiento matemático. Pero nuestro foco no avanza en el sentido de identificar los comportamientos *coherentes o lógicos* de un talentoso en matemáticas, sino parte del entendimiento de una población exitosa del sistema educativo mexicano en un escenario particular, en el cual se pretende estudiar cómo construyen conocimiento matemático a la luz de los *usos* compartidos de dicho conocimiento en *situaciones* donde se ponga en juego este saber específico. El análisis de la puesta en funcionamiento de este saber será a través de los significados y el desarrollo de los mismos, los que nos permitirán tener evidencia de la forma en la que el individuo se relaciona con el saber matemático el cual, en su particularidad, puede corresponder a un desempeño talentoso.

El saber matemático a partir de una visión en la cual, no se le concibe como preexistente al humano sino en construcción, por lo que importa el uso compartido del conocimiento, donde está involucrado no solamente un individuo sino un grupo, una comunidad; y donde importará también el contexto y la socialización.

El modelo que a continuación presentamos, pretende sintetizar los elementos teóricos fundamentales de nuestra propuesta.

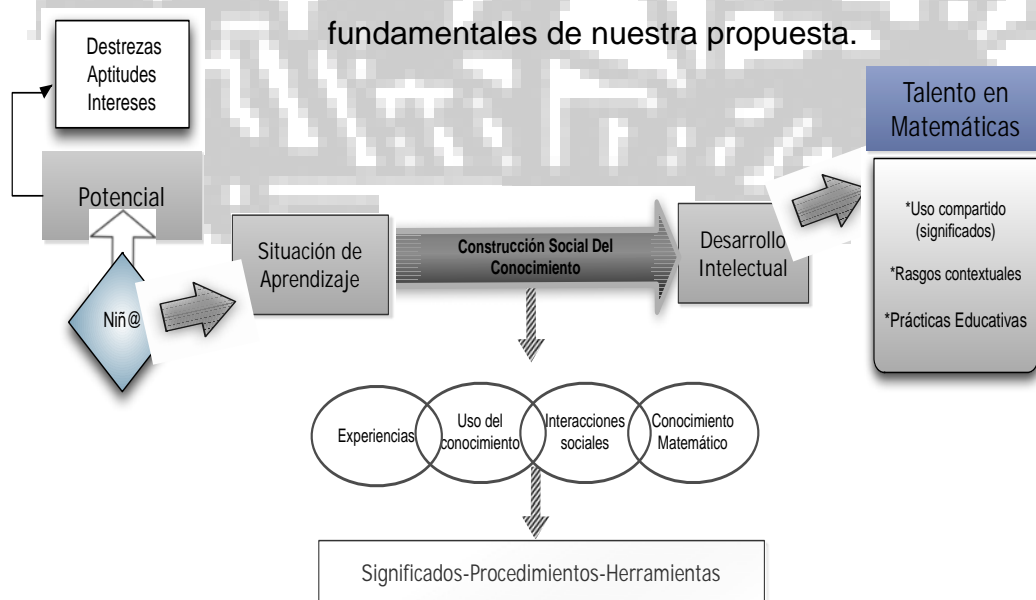


Figura 1. Un modelo teórico del Desarrollo del Talento en Matemáticas



CONCLUSIONES

Hasta el momento presentamos una construcción teórica y conceptual sobre nuestra interpretación del problema. Este modelo es el resultado de un seguimiento realizado a un grupo de niñas y niños pertenecientes al Programa Niñ@s Talento, en el Distrito Federal, México. El cual tiene como objetivo general ofrecer alternativas de desarrollo a estudiantes destacad@s a través de actividades extraescolares de carácter lúdico en los ámbitos de las ciencias, las artes y el deporte, a fin de estimular su creatividad, orientar sus intereses, actitudes y valores, así como potenciar sus conocimientos y habilidades en el área elegida por las niñas y niños. Con esta población como base experimental realizamos un seguimiento de cuatro meses para conocer las interacciones tanto con sus pares, como con sus tutores y sobre todo con el saber puesto en juego en el área de ciencias.

Mediante unos breves extractos ejemplificamos lo mostrado en el modelo. Las interacciones se realizan a través de resolver un problema: hallar un salvavidas para un limón, mediante solutos y otros líquidos. Se tratan temas propios de la física, pues los conceptos base son la densidad y flotación, al disolver sustancias sugeridas en un recipiente en el que si se aumenta la densidad del líquido, el limón flotará. Sin embargo, la experimentación presentada establece interacciones entre pares que motiva a la interacción y generación de hipótesis tempranas.

En un episodio documentado de esta actividad, en Canché (2009), se plasma cómo las niñas y niños determinan relaciones de proporción entre dos variables importantes para el éxito de la actividad. En términos del peso del limón, incorporan discusiones sobre el tamaño del mismo en relación con la cantidad de soluto que se le asociará:

Aladir: va a flotar dependiendo del tamaño... si es chiquito va a flotar...
si es grande se va a hundir.
Xóchitl: no, es...depende del peso.
Aldair: por eso, es lo mismo... un limón chiquito va a pesar menos que
un limón grande.



Los conocimientos base determinan la forma de enfrentarse con la actividad. La solución expresada parte de la confianza sustentada en algún o algunos conocimiento(s) que concibe como válido y que le manifiesta un interés por actuar sobre el problema. Esta es una característica que podemos extraer como particular a la población, a nivel de hipótesis.

Sin embargo, la socialización de los conocimientos base también se relaciona con el éxito que pueda obtener. Esto le da un carácter dinámico y compartido a los conocimientos y a los usos asociados a él, pues desde nuestra postura el significado asociado a un concepto no está directamente atribuido al objeto matemático, por ejemplo, sino a la relación del individuo con él y con el colectivo dentro de determinado contexto de acción. Por tanto la comunicación de estos conocimientos, será esencial. Este es un extracto de la misma actividad y que nos permite construir conjeturas en este sentido.

Al inicio de la sesión

Sofía: por que... fíjense. Cuando este el mar pesa... este se llama el Mar Muerto... este... por que... por su cantidad de sal este... todo flota... todo flota.

Al final de la sesión

Tutora: ... en esta mesa al principio escuche un comentario sobre el Mar Muerto... ¿nos podrías comentar otra vez?

Sofía: Es que el Mar Muerto por su cantidad de sal no permite que haya vida pero toda flota por su extremada cantidad de sal.

Figura 3. Socialización de experiencias previas

Estas son algunas hipótesis sobre el trabajo de corte cualitativo realizados con niñas y niños del Programa.

Por otra parte y atendiendo a los antecedentes de la investigación, planteamos prospectivamente la implementación de un método cuantitativo-cualitativo que nos permitirá profundizar el análisis y sistematización de lo que reconocemos como factores sociales asociados al desarrollo del Talento para la población de niñas y niños sobre la cual



trabajaremos con las situaciones de aprendizaje. Se trata de un estudio multinivel, en este caso de dos niveles, donde buscamos sistematizar las múltiples variables incidentes en el desarrollo o potencialización del talento, los cuales son de tal complejidad y jerarquía que nos permiten postular un modelo a dos niveles: El primer nivel es individual y se refiere a la niña o niño, en términos de sus características individuales y su entorno familiar. El segundo nivel corresponderá al Programa Niñ@s Talento en cuanto a las características del Centro DIF y del tutor (a). Dentro de cada nivel es posible distinguir los múltiples factores considerados, muchos de ellos por la investigación, que están relacionados entre sí en diversas formas. El vínculo entre los factores ha sido abordado de forma reciente por nuevas vertientes que el estudio de las capacidades superiores ha forjado, este método cuantitativo nos permitirá aproximarnos a una discusión, situada en nuestra población, pero con toda la intención de promover reflexiones hacia otras muestras. Es importante comentar que este estudio está actualmente realizándose y esperamos que de él se encuentre un medio para discutir fielmente una gran cantidad de mitos alrededor de este grupo y sobre los factores que inciden en el desarrollo o no de las capacidades superiores.

Avanzamos hacia la construcción de un modelo teórico que constituye una alternativa teórica para la conceptualización del talento en matemáticas del cual emerge una intención por afectar la visión individualista que se tiene tanto de la inteligencia como del talento, en la escuela.

Creemos que la evidencia empírica que vamos construyendo permitirá reflexionar sobre la necesidad de entender y reconocer la naturaleza de los factores sociales y su reconocida influencia en el desarrollo del talento; lo cual postulamos brindaría una caracterización del talento en matemáticas más acorde a las necesidades educativas actuales del país. Esto es muy importante si nos afiliamos a la crítica principal de nuestro sistema, la importación de modelos extranjeros a la realidad mexicana. Esto, a nuestro parecer, alimenta una visión escolar donde el talento en matemáticas solo se ve manifestado y aceptado de acuerdo con el resultado de una prueba estandarizada. Esta visión determina como característica fundamental lo *cognitivo* de la inteligencia y el talento, promoviendo la individualidad del ser desde su constitución genética a partir de un test psicométrico de rendimiento académico.

La realidad actual es que la Educación Especial ha sido la encargada de la atención tanto de las *dificultades* como las *capacidades* por encima de promedio, como una acción paralela a la educación regular. Los programas aún están en crecimiento y, como es usual,



parten de experiencias extranjeras tanto en identificación como en tratamiento. Sin embargo, mucha de la atención brindada también parte de *prejuicios* alrededor de las capacidades intelectuales de los seres humanos.

El rol que juega la sociedad en la educación de estos niños es fundamental para la identificación y desarrollo de talentos especiales, constituyéndose así, una problemática social y educativa. La escuela debe cumplir con la función de potencializar las capacidades de las niñas y niños asegurándose de fomentar una educación integral e integrada, esto representa un reto social y político. Como hemos mencionado la atención a la diversidad escolar es un verdadero desafío para los sistemas educativos que apuestan, en la actualidad, por una educación basada en las diferencias culturales, económicas, e individuales.

Desde nuestra perspectiva, si se pretende generar un programa que considere el ambiente de aprendizaje y el de procedencia de cada estudiante se tendrían que realizar adaptaciones curriculares, incluso al nivel de los contenidos; es fundamental poner en cuestionamiento el saber que quiere ser enseñando, tomando en cuenta los diferentes campos de referencia donde adquiere significado y uso.

En matemáticas, un programa que potencialice el talento en niñas y niños con habilidad para resolver problemas numéricos puede tender a crear espacios donde la niña y el niño realice problemas con matemáticas escolares cada vez más avanzadas a su edad, sin embargo, no hay una línea que relacione directamente este conocimiento avanzado con el que está en uso en la vida cotidiana. En cambio, si se parte del entendimiento del estatus del conocimiento matemático como aquél que le permite tomar decisiones al anticipar resultados o comportamientos, por ejemplo, y que importa estudiar no sólo su apropiación (en contraste con la edad o el cociente intelectual), sino su construcción en términos del uso de los significados asociados a dicho conocimiento, le estamos dando un estatus privilegiado no a un conocimiento estático, formal y avanzado (y por tanto medible en el individuo), sino a la relación de este individuo con él evidenciado a partir de ciertos comportamientos valorados por su entorno próximo y por la sociedad en su conjunto, los cuales pueden corresponder a comportamientos talentosos.

Creemos que no basta con tener una políticas de atención sino de potencialización, donde la exclusión, como un riesgo eminente, se enfrente de modo sistémico con el reconocimiento del estatus del problema actual en su evolución con las corrientes teóricas que lo han abordado, con el trabajo consciente de la realidad social característico de países como



México y con miras hacia afectar reflexivamente un concepto más dinámico de lo que significa educación. Lo anterior, intentando romper con la idea de que existen formas únicas de aprender o de enseñar y, por tanto, se puede clasificar en ellas.

Por último quisiera cerrar la discusión con una frase que ha sido guía en la propuesta: *Todos somos genios. Pero si juzgas a un pez por su habilidad de trepar árboles, vivirá toda su vida pensando que es un inútil, Albert Einstein.*

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Canché E. (2009). *Una caracterización del talento infantil en ciencias con participantes del programa Niñ@s talento - D.F.* (Tesis inédita de maestría). Cinvestav-IPN. México D.F.

Cantoral, R. (1995). Matemática Educativa. *Pedagogía*. Revista Especializada en Educación. Universidad Pedagógica Nacional, México. Tercera Época, Vol. 10, Núm. 5, 4 – 13.

Cantoral, R. y Farfán, R. (2003). Matemática Educativa: Una visión de su evolución. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa* 6 (1), 27–40.

Gutiérrez, M. & Maz, A. (2004). Educación y Diversidad. En Benavides, M., Blanco, R., Castro, E., Maz, A. (Eds.) UNESCO. *La Educación de los niños con Talento en Iberoamérica* (pp. 15-21). Chile: Trineo S.A.

Jolly, J. & Kettler, T. (2008). Gifted education research 1994-2003: A disconnect between priorities and practice. *Journal for the Education of the Gifted*. 31(4), 427-446.

SEP (2002). Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Dirección General de Investigación Educativa de SEByN. México.

Simón M. (2009). *Las aptitudes matemáticas de los estudiantes del programa Niñ@s Talento del Distrito Federal.* (Tesis inédita de maestría). Cinvestav-IPN. México D.F.



IDENTIDADE DA PESSOA COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA AFETIVIDADE AMPLIADA: ENSAIO SOBRE O PAPEL DA RESILIÊNCIA

Karina Inês Paludo

Universidade Federal do Paraná/UFPR, Brasil

RESUMO

A atual Teoria da Afetividade Ampliada (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2012) apresenta um entendimento dialético e sistêmico da psique humana ao dissertar que a mesma é constituída na interrelação dos fatores intra e interpessoais do ser, no qual relações qualitativas (alteridade) são imprescindíveis. Infere que nas relações sociais, por meio do mecanismo de resiliência, considerada como uma atividade psíquica que possibilita a (re) criação de recursos diante de situações que exigem soluções, é que ocorre o desenvolvimento humano. A partir dessa perspectiva teórica, apresenta-se, nesta oportunidade, um ensaio científico sobre a constituição da identidade da pessoa com altas habilidades/superdotação e o papel da resiliência nesse processo.

Palavras chave: Altas Habilidades/Superdotação; Identidade; Alteridade; Resiliência; Teoria da Afetividade Ampliada.



IDENTITY OF THE PERSON WITH HIGH ABILITIES/GIFTEDNESS UNDER THE PERSPECTIVE OF THEORY OF AFFECTIVITY ENLARGED: ESSAY ON THE ROLE OF RESILIENCE

Karina Inês Paludo

Universidade Federal do Paraná/UFPR, Brasil

ABSTRACT

The current Theory of Affection Expanded (SANT'ANA-LOOS, LOOS-SANT'ANA, 2012) presents a dialectical and systemic understanding of the human psyche to the lecture that it consists in the interplay of factors within and intersíquicos of being, in which relationships qualitative (otherness) are essential. Infers that in social relationships, through the mechanism of resilience, regarded as a mental activity that enables the (re) creation of resources in situations that require solutions, is that human development occurs. From this theoretical perspective, it appears, this time, a scientific paper on the constitution of the identity of the person with high ability / gifted and the role of resilience in this process.

Keywords: High Abilities / Giftedness; Identity; Otherness; Resilience; Theory of Affection Expanded.



INTRODUÇÃO

Apesar dos avanços no estudo sobre as pessoas com altas habilidades/superdotação, constata-se ainda uma grande carência de investigações envolvendo algumas facetas importantes que constituem esses indivíduos. Nisso se inclui a *identidade* do superdotado. Quando se busca na literatura análises sobre esse constructo, depara-se frequentemente com listas de características comumente encontradas nessa população, mas pouco se esclarece acerca de *quem é* o superdotado e como ele se desenvolve. Outro problema recorrente é a pouca clareza no entendimento do termo ‘identidade’ – e isso se aplica aos estudos sobre o desenvolvimento humano em geral, não somente à área da superdotação. Ora se confunde identidade com personalidade, ora com *self*, ora com subjetividade, o que evoca uma dificuldade no tratamento dos termos.

Diante deste contexto, a presente proposta pretende apresentar um estudo, sendo ainda um ensaio, sobre a identidade da pessoa com altas habilidades/superdotação, a partir da diferenciação e explanação sobre identidade e *self* apresentada pela Teoria da Afetividade Ampliada (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2012). A partir de tal perspectiva, acredita-se que a constituição da psique de uma pessoa envolve um conjunto de processos obtidos a partir da interrelação dos fatores intra e intersíquicos do sujeito, no qual se revestem de enorme importância as relações de alteridade, isto é, de interações qualitativas desde a mais tenra idade do ser. Isso porque se mantiver como ponto de referência não o próprio sujeito, nem o “outro”, mas a qualidade das interações estabelecidas entre eles (sempre em busca do melhor equilíbrio e harmonia possíveis), a interação permitirá que o sujeito “se expanda” a partir das referências deste outro, agregando novas marcas que poderão ser ressignificadas e incorporadas em suas próprias referências (crenças sobre si e sobre o mundo que constituem o seu *self*), as quais, por sua vez, proverão sua identidade (sua interface de comunicação com o mundo). Assim, o desenvolvimento humano pressupõe desenvolver recursos de variados tipos que serão armazenados e gerenciados pelo *self*, sendo requeridos pela identidade quando o indivíduo novamente se depara com o outro em uma nova interação, formando um círculo que se retroalimenta. Infere-se que as marcas que ficam impregnadas no sujeito a partir



da relação vivenciada com o outro (sendo este outro qualquer “outro”, não necessariamente outra pessoa) são ressignificadas e transformadas em recursos por meio da *resiliência*, isto é, da atividade psíquica que explora novas possibilidades de ser e de agir, envolvendo (re)criação e adaptação, diante de situações que exigem novas soluções. Deste modo, o presente estudo, tem o intuito de explicar acerca da identidade do superdotado e o papel da resiliência em sua constituição, conforme o modelo acima exposto. Para tanto, dissertar-se-á sobre cada categoria apresentada pela Teoria da Afetividade Ampliada (TAA) de forma separada para uma posterior análise do conjunto correlacionando às altas habilidades/superdotação.

DESENVOLVIMENTO

Altas Habilidades/Superdotação

Várias são as abordagens teóricas que empreendem o esforço de conceituar as altas habilidades/superdotação. Entretanto, ao se analisar diferentes autores (BENITO, 1996; ALENCAR; FLEITH, 2001; VIRGOLIN, 2007; SABATELLA, 2008) averigua-se uma tendência em referenciar os estudos do psicólogo e professor da Universidade de Connecticut, Joseph Renzulli, por meio da teoria de superdotação denominada Concepção dos Três Anéis.

Renzulli oferece o entendimento da superdotação como um constructo multideterminado, para além dos resultados de testes de inteligência. De acordo com Renzulli (2004, p.82) “as crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem **ou são capazes de desenvolver** este conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente valorizada do desempenho humano”. Deste modo, o potencial superior é obtido no conjunto de três fatores ou anéis, culminando na Concepção dos Três Anéis, a saber: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. Ainda que os três se revistam de importância, Renzulli (2004) destaca que os mesmos não precisam estar manifestos juntos, sendo imprescindível antes, que os indivíduos demonstrem capacidade de desenvolvê-los.

Identidade

O verbete identidade remete a uma concepção individual e outra social. Com base no dicionário da língua portuguesa, identidade, no caráter individual, condiz a um “conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa: nome, idade, estado, profissão, sexo, defeitos



físicos, impressões digitais, etc.” Ao passo que no aspecto coletivo, refere a “[...] um conjunto de características pelas quais algo é definitivamente reconhecível, ou conhecido” (AURÉLIO, 1996: 1066). É a identidade de uma pessoa que possibilita individualizá-la, o que permite inferir sobre igualdade e diferença.

Neste sentido, Ciampa (2005: 143) apresenta a identidade como “[...] articulação da diferença e da igualdade”. Como ilustração, pode-se citar o nome próprio que ao mesmo tempo em que diferencia uma pessoa também a iguala, isto porque dentro da família o prenome diferencia o ser, o individualiza, enquanto o sobrenome o iguala aos demais membros. O nome funciona como um mediador entre a pessoa e o grupo social, além de localizá-lo na sociedade (CIAMPA, 2005).

Não raramente a identidade é entendida como algo dado, talvez por conta da influência de leituras reducionistas dos estudos interacionistas que apregoam o papel do contexto, culminando em uma supervalorização dos aspectos intersíquicos em detrimento dos intrapsíquicos do sujeito e da atuação do ser no seu processo de desenvolvimento (PALUDO, 2012). As relações sociais exercem um papel fundamental na configuração da identidade da pessoa, contudo, aspectos individuais e biológicos são igualmente importantes e precisam ser valorizados nesse processo de construção. Concorda-se com Pérez (2009: 79) quando ressalta que

[...] aspectos biológicos também concorrem para a definição da identidade e, mesmo que a exclusão gerada pela diferença que a determina possa ter raízes culturais e estar baseada na representação cultural que se tenha dela, existem, sim, identidades que são formadas em torno de certas características genéticas do ser humano, como, por exemplo, a identidade das pessoas que apresentam alguma diferença física ou cognitiva gerada por causas orgânicas ou não.

A TAA apresenta a identidade como uma *dimensão configurativa* porque é o que identifica uma pessoa ou coisa, diferencia e referencia. Configurativa porque é o que dá forma, o que representa aquilo que está inerente, interno ao ser. Aqui se tem uma contribuição significativa trazida pela referida teoria, visto que, delimita a diferença dos constructos identidade e self.

Self

É comum na literatura uma imprecisão quanto à conceituação de determinados constructos teóricos, é o caso do *self* que frequentemente é colocado como sinônimo de



identidade e/ou personalidade gerando uma confusão teórica. Uma grande contribuição trazida pela Teoria da Afetividade Ampliada é a delimitação conceitual deste constructo.

A TAA se refere ao *self* como uma *dimensão recursiva*, isto porque atua como um “depósito” de recursos, no qual estão as referências construídas ao longo da vida da pessoa. Essas referências condizem tanto aos conhecimentos de mundo quanto as percepções que o sujeito tem acerca de si mesmo. A percepção que o sujeito tem sobre si mesmo bem como o valor que atribui as suas características, é descrito por Loos (2003) como *crenças autorreferenciadas*, isto é, os múltiplos atributos que o indivíduo confere à sua identidade. As crenças autorreferenciadas abarcam três aspectos: o autoconceito, a autoestima e a autoeficácia ou crenças de controle, que em conjunto atuam como regulador do comportamento. O autoconceito corresponde às qualidades que o sujeito emprega a si, o que constitui sua individualidade, sem atribuir valor (bom ou ruim). A autoestima, por sua vez, se refere à atribuição de valor que o sujeito faz em relação a si, a partir de seu autoconceito, se percebe como competente ou não em determinadas áreas. E por último, a autoeficácia ou crenças de controle que versa sobre o nível de confiança/segurança que o sujeito tem em si mesmo para alcançar os resultados desejados. As crenças autorreferenciadas abarcam os atributos que uma pessoa acredita fazer parte de sua identidade, o que o individualiza e diferencia das demais pessoas (NUNEZ-RODRIGUEZ, 2008).

Faz-se oportuno ressaltar que, as crenças autorreferenciadas não condizem com algo inato e imutável, mas antes, como um processo desenvolvimentista, visto que, as percepções que o sujeito tem sobre si podem sofrer alteração durante toda sua vida. Neste sentido, o olhar do outro se reveste de importância na formação destas, e, portanto, de sua identidade.

Alteridade

A alteridade versa sobre a importância do “outro”, como valor imensurável na constituição do ser. A alteridade alude sobre uma relação bidirecional entre o “eu” e o “outro” pautada na proximidade.

Ciampa (2005: 136) reitera o papel desse “outro” na formação da pessoa, visto que é por meio das relações sociais que o ser conhece o outro como humano e se reconhece como tal: “interiorizamos aquilo que os outros nos atribuem de tal forma que se torna algo nosso. A tendência é nós nos predicarmos coisas que os outros nos atribuem”. Embora se reconheça que o aspecto social é imprescindível na formação da pessoa, o sujeito não é um ser passivo



nesse processo, no qual o mundo externo imprime nele as informações disponíveis e cabe ao sujeito apenas internalizá-las. A pessoa em desenvolvimento é um agente de produção no seu processo de constituição assim como de outros sujeitos e contextos, isto porque por meio das relações os envolvidos se constituem reciprocamente. Isto destaca a importância de relações alteras, qualitativas, desde a mais tenra idade para um desenvolvimento humano saudável.

Neste sentido, a TAA se refere à alteridade como *dimensão moduladora*, pois, é a partir do *feedback* do “outro” que as crenças que o sujeito constrói sobre si mesmo são validadas e assim, regula seu comportamento.

Resiliência

Durante o processo de desenvolvimento humano, têm-se os mais diferentes tipos de experiências, algumas, inclusive, hostis. Contudo, averigua-se pessoas que mesmo vivendo experiências adversas não desenvolvem problemas prognosticados, mas antes, usam de tais experiências para se fortalecer e obter algum conhecimento, trata-se, assim, da categoria de resiliência, isto é, a capacidade de enfrentar situações infaustas e não ser sucumbido por elas.

Com base na literatura, constata-se três pontos de discussão em torno do constructo resiliência: se a mesma se refere à adaptação ou superação; se é genético ou ambiental; e por último, se é permanente ou circunstancial. A maioria dos autores aponta a resiliência como superação por entender que a pessoa acessa os conhecimentos resultantes de experiências prévias para superar as novas demandas e ainda desenvolve outras capacidades. Por assim ser, parece ser um ponto comum entre os estudiosos, a compreensão desta como um processo no qual os aspectos intra e interpéssicos (genético e ambiental) estão interrelacionados. E por fim, o debate é centrado na resiliência como permanente ou circunstancial. Permanente condiz com o entendimento de que a resiliência se relaciona a um traço de personalidade, no qual a pessoa teria os atributos resilientes e os usaria diante de quaisquer situações hostis. Já a posição como algo circunstancial compreende a resiliência como uma força dada por meio de um conjunto de habilidades que a pessoa emprega perante uma situação adversa. Não se adjetiva o ser como sendo ou não resiliente, porque não é vista como um traço de personalidade (TABOADA *et al*, 2006)

A resiliência combina fatores de proteção e de risco. O primeiro tem a função de enfraquecer e/ou extinguir os possíveis resultados maléficis que um evento hostil pode oferecer. Como fatores de proteção pode-se citar os *atributos individuais* (características do



ser, como autoestima positiva, empatia, criatividade, capacidade intelectual, senso de humor, capacidade para resolver problemas, etc.) e os *atributos sociais* (que abarcam qualidades familiares na medida em que a família proporciona estabilidade, respeito e apoio às necessidades, relações de qualidade e os atributos oferecidos pela rede de apoio, representada por amigos, vizinhos, professores, parentes e instituições que funcionam como suportes externos para o sujeito (PINHEIRO, 2004; PESCE *et al*, 2004, REGALLA, GUILHERME, SERRA-PINHEIRO, 2007; PEREYRA, 2011; OLIVERIA, NAKANO, 2011). É importante destacar que um fator de proteção pode favorecer o surgimento de outros fatores de proteção. Assim, uma pessoa que não apresenta alguns dos atributos individuais relacionados, pode desenvolvê-los a partir da atuação das figuras sociais. Além disso, a existência dos atributos mencionados não pode ser compreendido como resistência diante de qualquer evento estressor, isto porque, depende de cada situação vivida (BARREIRA, NAKAMURA, 2006).

Os fatores de risco, por sua vez, se referem a acontecimentos e/ou situações que suscitam algum tipo de estresse que pode colocar à pessoa dificuldade de enfrentá-los, configurando ameaça e possibilidade de desenvolver problemas psíquicos. Cabe destacar que uma situação adversa não pode ser relacionada diretamente a um fator de risco. Não se pode, por exemplo, inferir que porque um sujeito vive na pobreza está em situação de risco. Admitese, contudo, que a pobreza representa hostilidade, mas para que esta se configure como risco depende dos fatores de proteção, isto é, das características individuais e das interações positivas com a família e rede de apoio. Assim, a interpretação e a percepção da realidade objetiva do sujeito inserido em uma dada conjectura é muito mais significativa (YUNES, 2001; TROMBETA, GUZZO, 2002; PINHEIRO, 2004).

Enquanto a literatura aponta as adversidades correlacionadas a situações sociais, como miséria, abandono, problemas de saúde, violência, abusos, e etc., a TAA entende que uma situação adversa existe sempre que o sujeito não possui recursos cognitivos e/ou emocionais já construídos para enfrentar essa nova conjuntura, porque se já o tivesse, essa não seria considerada adversa, isto é, não apresentaria nenhum desconforto. Quando a situação se configura como adversa, é porque as soluções rotineiras não são suficientes e os recursos psicológicos já construídos não solucionam o problema, o que faz requerer a criatividade. Deste modo, a resiliência é entendida pela TAA como uma *dimensão criativa*, isto porque a entende como um mecanismo responsável por (re) criar e armazenar no *self* recursos para lidar com o novo, logo, o *self* funcionaria como um “banco” de recursos. É neste sentido que se



fala das situações adversas como um mote para o desenvolvimento, na medida em que a necessidade fará com que o sujeito busque o que está disponível e/ou crie novas soluções para resolver os conflitos, caso contrário, a situação adversa persistirá deixando o sujeito em risco de sucumbir.

A TAA, por sua vez, ressalta que a resiliência é a própria capacidade de criar recursos. As situações adversas têm o caráter destruidor ou fomentador, dependerá dos recursos já construídos e dos fatores de proteção disponíveis ao sujeito. A resiliência é por essência criativa porque move o sujeito a buscar novos caminhos para resolver um novo problema, porque os recursos que possui não bastam, vê-se assim, um processo de “produção do ser”.

A modificação, transformação e/ou superação das situações adversas requerem um redimensionamento do problema, isto é, faz-se necessário que o sujeito teça um movimento “elástico”, o que implica se colocar em outro lugar ou em outros papéis, fazer uma nova contextualização do problema, abstrair uma percepção dele e voltar ao seu estado melhorado, com mais recursos desenvolvidos. Tem-se, assim, um processo de subjetivação a cada nova situação enfrentada, que por sua vez, permite criar novos recursos. O entendimento que a TAA apresenta da resiliência é por essência dialético, visto que não prediz uma eliminação do problema mas antes uma ressignificação do mesmo, a dialética é mencionada porque há uma via dupla de influências, entre o problema e o ser. Este é o movimento da resiliência.

Identidade do superdotado sob a perspectiva da Teoria da Afetividade Ampliada e o papel da resiliência

A explanação acerca das categorias da TAA possibilita uma compreensão estendida e dialética do desenvolvimento humano, na medida em que apresenta cada categoria de forma separada apenas para fins didáticos, já que a análise é levada a cabo de forma interrelacionada e interdependente. Compreende-se, deste modo, que a constituição da identidade de uma pessoa é um processo no qual o *self*, a alteridade e a resiliência são intrincados. A identidade como dimensão configurativa é o que está “disponível” ao outro; o *self* é entendido como o que está interno à pessoa e representado por meio da identidade. O sujeito, usando de sua identidade, atua com outros personagens em seu contexto, e na troca com outras identidades, a partir da alteridade (das relações qualitativas) o sujeito se reconhece



como tal e constrói seus conhecimentos de mundo e os armazena no *self*, que funciona como um “depósito”. A resiliência entendida como dimensão criativa tem a função de (re)criar novos recursos, igualmente direcionados ao banco de recursos, o *self*. Por outro lado, os recursos depositados no *self* (conhecimento de mundo e crenças que o sujeito sobre si mesmo) são utilizados pela identidade para se relacionar no mundo. Tem-se assim, um círculo que se retroalimenta.

Acredita-se que todas as pessoas utilizam do mesmo funcionamento para desenvolvimento da identidade. São os fatores biológicos e sociais que permitem a individualização do ser. Deste modo, infere-se nesta oportunidade, que a condição de ser superdotado (biológico) bem como a representação (social) que esta condição traz, tem impacto sobre a construção da identidade da pessoa com altas habilidades/superdotação. A identidade, assim, não é apenas produto como é também produção. Isto quer dizer que a representação de “quem é” o superdotado não é apenas um resultado da interrelação dos aspectos intra e interpessoais, mas sua condição de ser superdotado, que é uma identidade diferenciada, tem influência no processo de construção da mesma. Isto porque, a partir das informações favorecidas pelo “outro” a identidade do sujeito superdotado se constitui, na medida em que constrói a imagem sobre si mesmo. Assim, se as informações que recebe proporcionam um entendimento da condição de ser superdotado como algo bom, se é aceito com suas particularidades, o sujeito tem grandes chances de ter um desenvolvimento saudável. Constata-se, deste modo, a dimensão moduladora da alteridade, pois oferece referências para que o sujeito se identifique. Este cenário faz pensar sobre a gravidade e o risco que as ideias errôneas e preconceituosas tão presente na sociedade sobre a superdotação colocam à constituição saudável da identidade da pessoa com altas habilidades/superdotação, já que os sujeitos se valem das informações disponíveis no ambiente em seu processo de desenvolvimento.

Cavallet (2006) disserta que a identidade abarca uma tensão entre o que o sujeito atribui a si mesmo, como se define, e a análise que recebe sobre si do outro. Ciampa (2005) destaca que a representação de si, o valor atribuído a essa percepção, está relacionado com aquilo que diferencia e iguala aos outros. Desta maneira, uma pessoa com altas habilidades/superdotação ainda que se reconheça no outro por conta de uma gama de características, percebe que tem algo diferente, o que reveste de importância das relações alteras para que seja propiciado um desenvolvimento profícuo.



Além da alteridade, a TAA apresenta a resiliência como categoria fundamental no processo de desenvolvimento do ser. A resiliência é entendida como uma atividade psíquica que permite (re) criar recursos e armazenar no *self*, deste modo, quanto mais recursos gerados maior o nível de desenvolvimento. A resiliência move o sujeito para a busca e criação de novos caminhos para solução de problemas. No que toca as pessoas com altas habilidades/superdotação acredita-se que estas possuem uma maior capacidade de resiliência, visto sua produção de recursos em nível maior que pessoas não superdotadas, visualizadas pela própria precocidade, comum nesta população.

Considerações Finais

Apresentou-se, nesta oportunidade, um primeiro esforço teórico de se apresentar a identidade sob a perspectiva da Teoria da Afetividade Ampliada e o papel da resiliência, o que requer outros estudos para aprofundar a discussão e comprovar (ou não) as hipóteses aqui suscitadas. Apesar da teoria exposta ser recente, pode-se dissertar sobre sua grande contribuição para a compreensão do desenvolvimento humano, visto que traz uma visão dialética, sistêmica e mais estendida da psique humana. Sua contribuição também pode ser visualizada na medida em que consegue delimitar a conceituação dos constructos de identidade e *self*, já que a pouca clareza no entendimento destes termos é um problema recorrente na literatura, o que evoca uma dificuldade no tratamento dos termos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Eunice M. L. de; FLEITH, Denise S. 2001. Superdotados: determinantes, educação e ajustamento. 2ªed. São Paulo: EPU.

BARREIRA, Diná Dornelles; NAKAMURA, Antonieta Pepe. 2006. Resiliência e auto-eficácia percebida: articulação entre conceitos. In: Aletheia, n. 23: 75-80, jan/jun. Disponível em: << <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1150/115013460008.pdf>>>. Acesso em: 10 fev. 2012.

BENITO MATE, Yolanda. 1996. Inteligência y algunos factores de personalidad en superdotados. Salamanca: Amarú Ediciones.



CAVALLET, Susan Regina Raittz. 2006. Construção da identidade e escolhas no acesso ao ensino superior: processos de mudança e trabalho psíquico. Dissertação de Mestrado da do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

CIAMPA, Antonio da Costa. 2005. A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense.

LOOS, Helga. 2003. Atitude e desempenho em matemática, crenças auto-referenciadas e família: uma *path-analysis*. Campinas, SP. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

LOOS, H.; SANT'ANA, R.S.; NÚÑEZ RODRÍGUEZ, S.I. Sobre o sentido do eu, do outro e da vida: considerações em uma ontologia acerca da alteridade e da resiliência. In: GUÉRIOS, E.; STOLTZ, T. Educação e alteridade. São Carlos: EDUFSCAR, 2010.

NUNEZ-RODRIGUEZ, Susana Inés. 2008. Pensando sobre si mesmos: o que adolescentes em situação de vulnerabilidade social aprendem ao enfrentar adversidades. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

OLIVERIA, Maria Antonia de; NAKANO, Tatiana de Cássia. 2011. Revisão de pesquisas sobre criatividade e resiliência. In: Temas de Psicologia, vol. 19, nº 2, 467-479. Disponível em: << http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-389X2011000200010&lng=en&nrm=iss&tlng=pt>>. Acesso em: 12 fev. 2012.

PALUDO, Karina Inês. 2012. Subjetividade do sujeito com altas habilidades/superdotação: um ensaio sobre alteridade. Anais X Congresso Nacional de Educação – Educere. Disponível em: << http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5723_2956.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2012.

Pérez, Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. 2008. Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto alegre. Disponível em: << <http://pt.scribd.com/doc/79855655/TESE-FINAL-SUSANA-GPB-PEREZ>>>. Acesso em: 31 jul. 2012.

PEREYRA, Mario R. 2011. La resiliencia. Comentario de la lección. Disponível em: << <http://www.escuelasabatca.cl/2011/tri1/lecc8/2011-01-08ComentarioMRP.pdf>>>. Acesso em 10 fev. 2012.



PESCE, Renata P.; ASSIS, Simone G.; SANTOS, Nilton.; OLIVEIRA, Raquel V. C. de. 2004. Risco e proteção: em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. Disponível em: << <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v20n2/a06v20n2.pdf>>>. Acesso em: 10 fev. 2012.

PINHEIRO, Débora Patrícia Nemer. 2004. A resiliência em discussão. In: Psicologia em Estudo, Maringá, v. 9, n. 1, p. 67-75, 2004. Disponível em: << <http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n1/v9n1a09.pdf>>>. Acesso em 20 fev. 2012.

REGALLA, Maria Angélica; GUILHERME, Priscila Rodrigues; SERRA-PINHEIRO, Maria Antonia. 2007. Resiliência e transtorno do déficit de atenção/hiperatividade. J. Bras. Psiquiatria. 56, supl 1; 45-49. Disponível em: << http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0047-20852007000500010&script=sci_abstract&lng=>>. Acesso em 10 fev. 2012.

RENZULLI, Joseph J. 2004. O que é esta coisa chamada Superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva. Rio Grande do Sul, ano XXVII, nº 1, p. 75-131, jan./abr.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. 2008. Talento e superdotação: problema ou solução? 2ed. Curitiba: Ibpx.

TABOADA, N. G.; LEGAL, E. J.; MACHADO, N. 2006. Resiliência: em busca de um conceito. Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano.

TROMBETA, Luisa Helena Albertini Padula; GUZZO, Raquel Sousa Lobo. 2002. Enfrentando o cotidiano adverso: estudo sobre resiliência em adolescentes. Campinas: SP. Editora Alínea.

VIRGOLIN, Ângela M. R. 2007. Altas Habilidades/Superdotação: Encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

YUNES, Maria Angela Mattar. 2001. A questão triplamente controversa da resiliência em famílias de baixa renda. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.



PROGRAMA DE ATENÇÃO A ALUNOS PRECOSES COM CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES (PAPAH): UMA EXPERIÊNCIA BRASILEIRA

Karina Inês Paludo

Universidade Federal do Paraná/ UFPR, Brasil

Ketilin Mayra Pedro

Universidade Estadual Paulista/UNESP, Brasil

Miguel C. Moriel Chacon

Universidade Estadual Paulista/UNESP, Brasil

RESUMO

Ainda que a área das altas habilidades/superdotação tenha experimentado uma valorização crescente nos últimos anos e o consequente oferecimento de oportunidades de desenvolvimento às pessoas nela incluídas, constata-se que são muitos os sujeitos com potencial acima da média excluídos da atenção educacional necessária, o que pressupõe a necessidade de programas para identificá-los e, posteriormente, proporcionar-lhes atenção educacional especializada. Diante desse cenário, apresenta-se, nesta oportunidade, o Programa de Atenção a Alunos Precoces com Características de Altas Habilidades (PAPAH), uma iniciativa brasileira sediada na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP, campus de Marília/SP, cujo intuito é identificar alunos academicamente precoces e proporcionar-lhes atenção educacional especializada, com vistas a desenvolver o potencial dos mesmos. Cabe destacar que o PAPAH está no seu segundo ano de funcionamento, contudo, já apresenta resultados satisfatórios.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação; Precocidade; Atendimento Educacional Especializado; PAPAH.



ATTENTION STUDENTS PROGRAM EARLY WITH CHARACTERISTICS OF HIGH SKILLS (PAPAH): A BRAZILIAN EXPERIENCE

Karina Inês Paludo

Universidade Federal do Paraná/ UFPR, Brasil

Ketilin Mayra Pedro

Universidade Estadual Paulista/UNESP, Brasil

Miguel C. Moriel Chacon

Universidade Estadual Paulista/UNESP, Brasil

ABSTRACT

Although the area of high ability / giftedness has experienced a growing appreciation in recent years and the consequent delivery of development opportunities to people included in it, it appears that there are many potential subjects excluded from the above average educational attention needed, which implies the need for programs to identify them and then provide them with specialized educational attention. Given this scenario, it appears, this time, the Program for the Students with Characteristics of Early High Abilities (PAPAH), a Brazilian initiative based at the University Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" UNESP, Marília / SP, which purpose is to identify early students academically and provide them with specialized educational attention with a view to developing the potential of the same. It should be noted that the PAPAH is in its second year of operation, however, already shows satisfactory results.

Keywords: High Abilities / Giftedness; Precocity; Skilled Educational Service. PAPAH.



INTRODUÇÃO

No Brasil, as Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) é uma das áreas da Educação Especial por se entender que as pessoas que abrangem esta população possuem necessidades educacionais especiais. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), os alunos com AH/SD são aqueles que apresentam desempenho acima da média, em áreas combinadas ou isoladas, como capacidade intelectual, pensamento criador, capacidade de liderança, habilidades psicomotoras, musicais entre outras, quando comparados com pessoas da mesma faixa etária.

Dentre os diferentes modelos para conceituar as AH/SD, destacamos o Modelo dos Três Anéis (RENZULLI, 1986). Os estudos da referida teoria dissertam que o potencial superior é obtido por meio de três características, ou anéis, a saber: habilidades gerais ou específicas acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade. Cabe destacar que nenhum dos anéis é mais importante e que a presença dos mesmos na mesma intensidade não é um imperativo para identificar o potencial superior. Renzulli (2004: 85) acrescenta que, os “candidatos ao atendimento especial não precisam manifestar todos os três grupamentos; mas apenas serem identificados como capazes de desenvolver essas características”.

Apesar dos alunos com AH/SD estarem incluídos na modalidade de Educação Especial, o que prescinde um atendimento educacional especializado, verificamos que esta garantia embora subsista no plano teórico, na maioria das vezes esses alunos não são percebidos, nem identificados pela comunidade escolar, logo não têm suas necessidades atendidas. Acreditamos que um dos motivos pela configuração desse cenário se deve a deficitária formação de professores em relação às AH/SD, quadro este recorrente no panorama brasileiro, o que provoca grande preocupação haja vista que o não oferecimento de oportunidades educacionais e intervenções assertivas podem colocar em risco o desenvolvimento do potencial dos educandos. Diante desse cenário, surgiu o Programa de Atenção a alunos Precoces com Características de Altas Habilidades (PAPAH), vinculado à Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) – UNESP, campus de Marília/São Paulo/Brasil, sob a orientação do Professor Dr. Miguel Claudio Moriel Chacon e composto por orientandos de mestrado e



doutorado, membros do Grupo de Pesquisa Educação e Saúde de Grupos Especiais (ESGE) desta mesma universidade, e alguns voluntários. O PAPAH tem por objetivo mapear e diagnosticar alunos precoces no desenvolvimento, bem como capacitar professores, coordenadores e supervisores de ensino no tocante a atenção educacional dos mesmos, além de trabalhar com as famílias. Salientamos a importância do trabalho que vem sendo desenvolvido no PAPAH por se tratar de um projeto institucional subsidiado pelo governo estadual. Dadas as condições apresentadas de investimento brasileiro na área das AH/SD e o conseqüente risco de desperdício que se encontram os potenciais humanos, o PAPAH se configura como um projeto de inovação educacional, abordado a seguir.

DESENVOLVIMENTO

O PAPAH surgiu em 2011 com o intuito inicial de mapear e diagnosticar alunos precoces no desenvolvimento bem como capacitar professores, coordenadores e supervisores de ensino e trabalhar com as famílias dos alunos identificados.

A etapa inicial do PAPAH foi um curso ministrado na Secretaria Municipal de Educação, do município de Marília/São Paulo/Brasil, para todos os coordenadores e diretores da rede de ensino. Além de informações sobre características de alunos precoces e com AH/SD, foram apresentados e entregue aos coordenadores e diretores um instrumento de identificação de alunos com características de AH/SD baseado no programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Superdotação e Talento – Volumes I e II (Brasil, 1999) e uma Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à inclusão adaptada à realidade brasileira (OMOTE; BALEOTTI; CHACON, 2010). Por meio do preenchimento desses instrumentos foram mapeados na rede municipal de ensino 82 alunos precoces, dos quais 42 passaram por avaliação no início de 2012. Dessa maneira, os alunos participantes do projeto são, em sua maioria, alunos regularmente matriculados no Ensino Fundamental I da rede municipal e no Ensino Fundamental II da rede Estadual, uma vez que alguns alunos indicados pelos professores estavam matriculados na última série do Ensino Fundamental I, e hoje se encontram matriculados na rede estadual de ensino.

O processo de avaliação dos alunos apontados nos questionários se deu em duas etapas: avaliação psicológica e pedagógica. Sobre o processo de identificação dos alunos com



AH/SD, a literatura aponta que os instrumentos mais utilizados são testes psicométricos, escalas de características, questionários e entrevistas além da observação do comportamento dos alunos (GUIMARÃES; OUROFINO, 2007). Sabemos que apenas o resultado dos testes psicométricos não é suficiente para o processo de identificação, segundo Pérez (2009), é necessário ter extremo cuidado ao avaliar as respostas dos instrumentos, devendo observar atentamente o cruzamento das informações de todos os testes e questionários aplicados e, sempre que possível, complementar as informações com entrevistas, biografias, portfólios, avaliações de produtos por especialistas etc. A identificação de alunos com AH/SD só deve ser realizada visando à atenção educacional especializada, seja em sala de recursos multifuncionais, em salas de recursos específicos para enriquecimento extracurricular dos alunos com AH/SD ou enriquecimento intracurricular em sala de aula regular (PÉREZ, 2009). Sendo assim, hoje, não mais se limita a identificação aos resultados dos testes de quociente de inteligência, fala-se, antes, de um processo de identificação. A esse respeito, Alencar e Fleith (2001: 69) destacam que

[...] a identificação tornou-se um problema consideravelmente mais complexo, não se podendo mais confiar em apenas um único instrumento para se identificar o superdotado, pois correr-se-ia o risco de perder muitos sujeitos, devido às limitações inerentes a qualquer instrumento de medida acolhido.

Alencar e Fleith (2001) dissertam que a identificação deve conter informações de caráter psicométrico (testes de inteligência, aptidão e criatividade), desenvolvimental (indicação de pais, professores e do próprio indivíduo), sociométrica (indicações de colegas) e, de desempenho (em tarefas escolares e extraescolares). Deste modo, quanto maior a interligação de instrumentos de avaliação para um maior número de dados sobre o conhecimento da pessoa avaliada, maior será a probabilidade de acerto.

Atualmente o PAPA utiliza para avaliação psicológica o teste de inteligência Matrizes Progressivas de Raven, enquanto que na avaliação pedagógica utiliza o Instrumento de Avaliação do Repertório básico para a alfabetização - IAR (LEITE, 1984), para alunos com até 7 anos de idade e o Teste de Desempenho Escolar - TDE (STEIN, 1994), para alunos a partir de 8 anos de idade. O instrumento IAR foi planejado para auxiliar os educadores que atuam com crianças da faixa pré-escolar (5-6 anos) e do primeiro ano do ensino fundamental I. Seus objetivos são: a) avaliar o repertório das crianças no que diz respeito aos pré-requisitos fundamentais para a aprendizagem da leitura e escrita; b) possibilitar informações que



indicarão se a criança está em condições de iniciar a alfabetização propriamente dita; c) fornecer aos professores informações seguras sobre que habilidades ou conceitos deverão ser trabalhados para que a criança possa iniciar a aprendizagem da leitura e escrita (LEITE, 1984). O TDE é um instrumento que oferece uma avaliação das capacidades fundamentais para o desempenho escolar especificamente na escrita, aritmética e leitura. Indica de uma maneira abrangente, quais as áreas da aprendizagem escolar que estão preservadas ou prejudicadas no examinando (STEIN, 1994).

Após a aplicação dos testes, a equipe do PAPA, faz o cruzamento dos resultados no qual seleciona os alunos que atingiram o escore “acima da média” no teste psicológico e também ficaram “superiores a média” no teste pedagógico. Os educandos que apresentam desempenho acima da média nas avaliações são convidados a participar das atividades de enriquecimento, que segundo Freitas e Pérez (2010), são maneiras de oferecer a esses alunos atividades diferenciadas e desafiadoras, com recursos e estratégias que atendam as suas especificidades. Gama (2006) aponta que os alunos podem ser agrupados por interesse, por idade, por série, por tipo de habilidade etc., e que ao planejar as atividades é necessário considerar as inteligências múltiplas e as diversas formas de aprender, para que possam ser estimulados a desenvolver todo o seu potencial.

A metodologia de ensino empregada no PAPA, assim como a maioria dos programas brasileiros, é de enriquecimento, uma abordagem educacional pela qual se apresenta ao aluno experiências de aprendizagem diversas das que o currículo regular normalmente sugere (REZULLI; GENTRY; REIS, 2003). Segundo Extremiana (2010) aproximadamente 90% das crianças superdotadas já manifestam sua superioridade intelectual, por volta dos três anos e meio, no PAPA temos identificado alunos que se destacam intelectualmente a partir dos 3 anos em leitura e escrita. O PAPA conta hoje com alunos dos 3 aos 12 anos de idade cronológica, esses alunos são agrupados por idade, as atividades são oferecidas de acordo com o interesse de cada um e também com o objetivo de observar a criatividade, o envolvimento com a tarefa e o desempenho dos mesmos em cada atividade proposta. As atividades pedagógicas são desenvolvidas por meio de materiais didáticos concretos e softwares educativos, conforme a capacidade da criança para realizar a tarefa, que muitas vezes ultrapassa dois ou três anos sua idade cronológica. Aos pais ou acompanhantes são oferecidos enriquecimentos em áreas diversas e conhecimento sobre a temática em que estão envolvidos, concomitantemente aos trabalhos desenvolvidos com seus filhos.



Além das avaliações e dos enriquecimentos oferecidos aos alunos, o PAPAHA oportuniza a relação dos profissionais com os pais, na qual há a troca de experiências e informações sobre as AH/SD, bem como o reconhecimento das peculiaridades destes indivíduos por meio do Grupo de Pais e/ou responsáveis. Cabe salientar que os pais geralmente iniciam a participação no projeto muito angustiados, uma vez que demonstram desconhecimento sobre a temática e insegurança no trato com seus filhos(as). Esta relação entre aluno, família e educação constitui-se como uma ação primordial quando se refere à atenção a alunos com AH/SD, pois “o papel da família é essencial para o desenvolvimento das potencialidades do superdotado” (EXTREMIANA, 2010: 46).

Atualmente o programa conta com a participação da equipe técnica do Centro de Estudos da Educação e da Saúde (CEES) – unidade auxiliar da UNESP, sendo duas Psicólogas, duas Assistentes Sociais e uma Pedagoga, além de uma aluna de doutorado, três alunas de mestrado, dois alunos de iniciação científica e dois voluntários sendo uma pedagoga, mestre em educação e outro professor de língua inglesa. Os encontros da equipe acontecem às sextas-feiras pela manhã e tarde, no CEES, com a duração de 1 hora para preparação do espaço e dos recursos a serem utilizados, 1 hora e 30 minutos de atenção educacional especializada junto aos alunos e pais, e 1h para discussão, reflexões e estudos, além de encontros paralelos para planejamentos e contato dos apoiadores.

CONCLUSÕES

Diante dos objetivos do PAPAHA e tendo em vista que se trata de um trabalho inicial com alunos precoces e suas respectivas famílias, muito ainda há por fazer. A próxima etapa a ser desenvolvida será a aplicação de testes de criatividade nos alunos participantes. Inicialmente serão aplicados os testes de Torrance a fim de verificar o nível de criatividade, uma vez que essa é uma das características enumeradas por Renzulli (1986), na identificação de alunos com AH/SD.

É importante destacar que o PAPAHA seleciona apenas alunos precoces e com características de AH/SD na área acadêmica, o que favorece o risco de desvalorizar alunos com potencial superior em outras áreas. Reitera-se a necessidade de considerar todas as áreas do potencial humano e oportunizar seu desenvolvimento, contudo, por ainda estar em



sua fase inicial o PAPAH não conta com uma equipe multidisciplinar e com estrutura que possa abarcar a multiplicidade de habilidades humanas. Contudo, é possível visualizar as contribuições trazidas pelo PAPAH desde o seu surgimento, na medida em que alunos até então negligenciados passaram a ter oportunidades de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCAR, Eunice M. L. de; FLEITH, Denise S. 2001. Superdotados: determinantes, educação e ajustamento. 2ªed. São Paulo: EPU.
- BRASIL. 1999. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino fundamental: superdotação e talento vol. I e II. Brasília: MEC/SEESP. Série Atualidades Pedagógicas.
- _____. 2008. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP.
- EXTREMIANA, A.A. 2010. Niños superdotados. Madrid: Pirámide.
- FREITAS, S. N.; PEREZ, S. G. 2010. Altas Habilidades/superdotação: atendimento especializado. Marília: ABPEE.
- GAMA, M. C. S. 2006. Educação de Superdotados: teoria e prática. São Paulo: EPU.
- GUIMARÃES, T. G.; OUROFINO, V. T. A. T. 2007. Estratégias de identificação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, D. S. (org.). A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, p. 53 – 65.
- LEITE, S. A. S. 1984. IAR – Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para a Alfabetização. São Paulo: Edicon.
- OMOTE, S; BALEOTTI, L.R.; CHACON, M.C.M. 2010. Tradução, adaptação e validação de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão com versão específica para cada categoria de deficiência. In: CHACON, M.C.M. I Seminário em Educação e Saúde. Marília: Unesp. Anais de Evento.
- PÉREZ, S. G. B. 2009. A identificação das altas habilidades sob uma perspectiva multidimensional. Revista “Educação Especial”. Santa Maria. v. 22, n. 35, set./dez, p. 299-328.



RENZULLI, J.S.; GENTRY, M.; REIS, S. M. 2003. Enrichment clusters: A practical plan for realworld student-driven learning. Mansfield Center. CT: Creative Learning Press.

RENZULLI, J. S. 1986. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. (Eds.). The triad reader. Mansfield Center: Creative Learning, p. 2-19.

STEIN, L. M. 1994. TDE - teste de desempenho escolar: manual para aplicação e interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo.





INCLUSIÓN DE NIÑOS CON ALTO POTENCIAL INTELLECTUAL EN LA ESCUELA COMÚN. PROPUESTAS METODOLÓGICAS PARA EL TRABAJO EN LA ESCUELA

María de la Paz Bourse
Colegio NORBRIDGE (Argentina)

RESUMEN

Los alumnos con alto potencial intelectual, debido a sus características de aprendizaje, requieren estrategias didácticas y de intervención educativa que respondan a sus necesidades cognitivas. Con el objetivo de favorecer la inclusión escolar de estos alumnos se establecen tres modalidades de intervención: 1) aceleración escolar; 2) enriquecimiento curricular; y 3) agrupamiento escolar. Basado en estas intervenciones generales, el Colegio Norbridge implementa una serie de estrategias específicas dentro del horario escolar, a saber: Cross Grading Group, enriquecimiento curricular, Métodos de Casos y trabajos de investigación.

Palabras claves: alto potencial intelectual, inclusión escolar, intervención educativa, enriquecimiento curricular, agrupamiento escolar.



INCLUSION OF STUDENTS WITH HIGH INTELLECTUAL POTENTIAL IN THE ORDINARY SCHOOL: METHODOLOGICAL PROPOSALS FOR INTERVENTION IN SCHOOL

María de la Paz Bourse
Colegio NORBRIDGE (Argentina)

ABSTRACT

Students with high intellectual potential, due to its characteristics of learning and teaching strategies require educational intervention to address their cognitive needs. In order to promote school inclusion of these students are three modes of operation: 1) accelerated school, 2) curricular enrichment, and 3) school grouping. Based on these general interventions, Norbridge College implements a number of specific strategies within the school, namely: Grading Cross Group, curriculum enrichment, case methods and research.

Keywords: giftedness, school inclusion, educational intervention, enrichment curriculum, school grouping.



DESARROLLO DEL TRABAJO

Al hablar de integración escolar en la escuela “común” se hace referencia a alumnos que presentan necesidades educativas especiales, lo cual implica reconocer la diversidad en los modos de aprender. Una las características, en las que las personas nos diferenciamos, es el desarrollo intelectual.

En la curva de distribución poblacional, según el desarrollo intelectual, hay alumnos que se alejan de la media. Todos ellos, poseen características de aprendizaje diferentes y por eso necesitan un tipo de enseñanza específica. En esta ponencia nos centraremos en los alumnos que se ubican en el lado derecho de la curva, es decir, de aquellos que presentan alto potencial intelectual.

Si hablamos de alumnos, hablamos de educación, y como toda práctica está regida por normas. La Ley Nacional de Educación contempla a los alumnos con alto desarrollo intelectual o con talento. Se hace referencia a varias acciones que van desde su identificación o detección hasta la forma de organización escolar para su inclusión porque se reconoce que aprenden diferente. Ellos tienen el derecho de recibir una enseñanza que responda a sus necesidades educativas, nosotros la obligación, como educadores, de a brindarla.

Desde una perspectiva clínica, la alta capacidad intelectual consiste en:

1. *Funcionamiento intelectual significativamente superior a la media correspondiente a un CI 130, o más, en tests psicométricos.*
2. *Mayor madurez en el procesamiento de información (atención, memoria y percepción).*
3. *Manifestarse antes de los 18 años.*

A nuestro Colegio llegan alumnos con el diagnóstico de alta capacidad intelectual realizado por un profesional del área. Pero como escuela no testeamos a nuestros alumnos, por lo cual nos basamos en otro criterio para pensar y plantear estrategias pedagógicas para contenerlos académicamente. La Teoría de los Tres Anillos, postulada por el norteamericano Joseph Renzulli, se basaba en el concepto de rendimiento. Para que una persona sea considerada con un alto nivel intelectual debe tener una actuación-rendimiento que dé cuenta de éste. Los tres anillos que influyen en un alto rendimiento intelectual, son:



1. alto rendimiento intelectual;
2. alta implicancia hacia la tarea (motivación para aprender); y
3. alta creatividad.

Es la teoría más utilizada en el ámbito escolar a la hora de planificar una intervención.

Características del aprendizaje		
Alta capacidad intelectual	Alta motivación	Alta creatividad
Rapidez para aprender conceptos nuevos. Aprendizaje inductivo y por descubrimiento. Alta capacidad de abstracción y manejo de símbolos abstractos. Desarrollo metacognitivo. Alta capacidad de atención, concentración y memoria. Perfeccionistas y detallistas.	Profundidad temática. Alta implicancia en las tareas. Alta curiosidad. Aprendizaje auto-dirigido. Independencia en el pensamiento. Tendencia hacia la no conformidad. Perfeccionistas, autocríticos y aspiran a niveles elevados de rendimiento. Persistencia y constante en el trabajo.	Extrapolan los conocimientos de un área a otra. Buscar caminos diferentes para resolver problemas. Notable percepción y manejo de las relaciones entre ideas, sucesos y/o personas. Creativo en la producción de objetos y/o soluciones. Flexibilidad. Preguntas originales.

No hay una característica que diga que aprenden, todo lo contrario: para desarrollar todas estas competencias necesitan guía, modelos y tareas especiales para adquirir competencias.

Tampoco dice que es el mejor alumno, el de mejor promedio, o el abanderado.

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Para dar una adecuada respuesta educativa para el desarrollo y optimización del potencial se plantean tres modalidades de intervención: la aceleración, el agrupamiento y la adaptación curricular. No son excluyentes entre sí. Cada una de ellas cuenta con ventajas y desventajas, y son legítimas, pero es necesario que profesionales realicen un diagnóstico del alumno para decidir la/s mejor/es estrategia/as de intervención. *“La superdotación intelectual que supone un potencial excepcional para el aprendizaje y el rendimiento académico, y las necesidades educativas especiales derivadas de ellas, se identificarán mediante la evaluación psicopedagógica del alumnado”* (Benito y Moro, 1999).



En esta exposición, nos centraremos en las dos estrategias que implementamos en el colegio que responde una al enriquecimiento curricular y la otra al agrupamiento.

ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR COMO ESTRATEGIA DENTRO DEL AULA

La adaptación curricular se define como *“la planificación de actividades para ampliar, profundizar y/o enriquecer el contenido escolar mediante el ajuste curricular y metodológico acorde a las capacidades e intereses del alumno”* (Braggett, 1998).

Sus objetivos generales son:

- brindar una formación acorde a sus necesidades;
- desarrollar sus capacidades;
- revalorizar las actividades académicas;
- brindar un contexto escolar lo más normalizado posible.

La adaptación curricular aplicada a alumnos con alta capacidad intelectual se la denomina enriquecimiento curricular, ya que es la esencia de dicha adaptación, que consiste en brindarles actividades diferentes al resto de sus compañeros pero dentro del aula común. Trabajan con y junto a sus compañeros pero acorde a su nivel intelectual.

Es importante diferenciar “enriquecimiento” de “exceso de trabajo”. Se busca enseñar a aprender y enseñar a pensar y no dar más de lo mismo, lo cual llevan a tener la vivencia de estancamiento durante ocho horas diarias. Dar más de lo mismo provoca aburrimiento, hastío, frustración y no se vivencia a la escuela como un lugar donde se aprenden cosas interesantes. Consecuencias: se mueven, interrumpen la clase, se rebelan, o bien, muestran introversión, baja autoestima, sentimiento de que ser diferente es malo y por eso hay que esconderlo.

El Colegio NORBRIDGE, realiza la adaptación curricular mediante tres estrategias pedagógicas:

1- Métodos de casos: se plantea una situación de la vida cotidiana y luego se realizan diferentes actividades: encontrar diferentes respuestas y soluciones a un conflicto planteado.



Desarrolla la creatividad, la toma de decisiones y enseña a argumentar y a justificar la postura elegida, conjuga diferentes modos de pensar y de áreas del conocimiento. Un método de casos consta de tres momentos para su resolución:

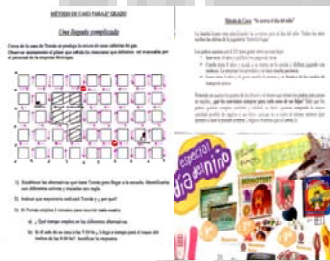
1º. Situación real/ concreta a resolver. Se brinda toda la información necesaria para la resolución. Su contenido puede estar, o no, ligado al currículum.

2º Pensar y aplicar estrategias para llegar a la mejor resolución. El alumno asumirá un aprendizaje auto-dirigido; y se busca el desarrollo de la originalidad, manejo de conceptos, pensamiento inductivo, flexibilidad, evaluación continua, perseverancia y pensamiento independiente.

3º Toma de decisión y respuesta a la situación inicial. La respuesta final no es unívoca. Se desarrolla la capacidad de síntesis, criterio de realidad, autoevaluación con sentido de eficiencia.

Los docentes presentan el Método de Casos, a veces a todo el grupo, y otras veces forman parte de una tarea especial para los alumnos que finalizan las tareas rápidamente. Así al terminar una actividad, acuden a su carpeta de Métodos de Casos y se ponen a trabajar en ellos. Por lo tanto, se desarrolla también la autonomía y el aprendizaje autorregulado.

Ejemplo



2- Investigación por centros de interés: se estimula los intereses que tienen los alumnos, más allá de los contenidos de la currícula. Estos trabajos de investigación asumen la modalidad de portfolios, y se realizan dentro del ámbito del aula y en el hogar. En el aula implica: tener material en la clase, y cuando terminan una tarea, o ante una actividad de fijación pero que, para ellos, implica repetición de algo ya mecanizado, pueden sacar el material y ponerse a trabajar en su investigación. En la casa, siguen avanzando en la elaboración del escrito y la búsqueda de información favoreciendo la extensión del aula como ámbito de aprendizaje.



El rol del docente es el de tutor con actitud abierta y flexible. Estos trabajos no se evalúan de manera tradicional, el docente es flexible en los tiempos y modalidad de realización.

Al finalizar el trabajo, es importante que lo pueda compartir con sus compañeros. Oportunidad para compartir y desarrollar con otros sus intereses y habilidades.

Algunos de los objetivos que persigue esta estrategia son:

- Ampliar los ámbitos de aprendizaje y búsqueda de información. en contextos flexibles.
- Favorecer la profundización temática a partir del interés personal.
- Facilitar el aprender a aprender.
- Desarrollar el aprendizaje autónomo.
- Facilitar la transferencia de los aprendizajes.
- Promover el desarrollo de competencias.
- Fomentar el desarrollo de los valores.
- Socializar el conocimiento.

3- Adaptación curricular: esta estrategia implica una doble planificación de las actividades y materiales curriculares. Se puede realizar mediante el planteo de:

- Igual contenido con diferente complejidad;
- Diferente objetivo y diferente contenido; o
- Condensación del currículum.

Ejemplo del mismo contenido y diferente actividad

2	4	8	10	12	14
4	8	16	20	24	28
6	12	24	30	36	42
8	16	32	40	48	56
10	20	40	50	60	70
12	24	48	60	72	84
14	28	56	70	84	98
	32	100	112	120	132
			144		

El siguiente es un ejemplo de una actividad que tuvo como objetivo que el alumno deduzca un principio matemático. Mientras el resto de la clase ejercitaba la multiplicación, a los alumnos con alto rendimiento escolar se los desafió a que descubran “principios” o “reglas” que se encuentran en las tablas de multiplicación.



Luego, uno de los alumnos realizó su propia tabla, para la cual no usó el mecanismo de la suma sucesiva sino por una “lógica interna”.

Ejemplo tabla del 8.

Las unidades siempre se le resta 2 ($u = -2$) y las decenas se le suma 1 ($d = +1$).

Pero observó que esta última norma no se cumple cuando se llega a una decena ($40 - 80$).

Adaptación curricular
Igual contenido con diferente consigna

¿Qué está pasando?

Observá las escenas y contestá. Después, compará tus respuestas con las de tus compañeros.

Objetivo común:
producción escrita.

¿Quiénes son?
¿Dónde están?
¿Por qué están ahí?
¿Qué hacen?
¿De qué hablan?

¿Dónde están?
¿Cómo se llaman?
¿Qué están haciendo?
¿Qué hace el señor que está junto a la piletta?
¿Qué está pasando?

¿Cómo lo vas?
• ¿Escribite lo mismo que tus compañeros y tus compañeras?
• ¿Por qué?

Mientras la clase trabaja con secuencia gráfica para aprender a narrar un cuento, se le puede entregar una actividad como ésta, en la cual se le está guiando a las preguntas básicas de una narración para que tenga mayor cohesión.

Luego se lo puede introducir a las tres partes del cuento: introducción- nudo- desenlace, y que clasifique las preguntas anteriores según a qué momento de la historia es característica. Finalmente que piense otras preguntas posibles para enriquecer su cuento anterior.

Adaptación curricular
Igual objetivo con diferente actividad

Contenido común: Figuras geométricas
Actividad diferente: diferentes puntos de vista en el plano representativo (descentralización cognitiva); relaciones espaciales, análisis y síntesis visual-representativo.

Propósito 31 **Descubrí los modelos**

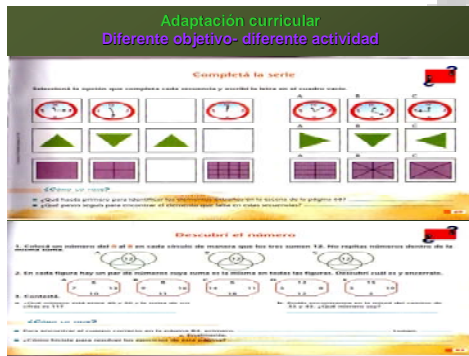
Identificá el cuerpo geométrico con su desarrollo y escribí en el paréntesis la opción que corresponde.



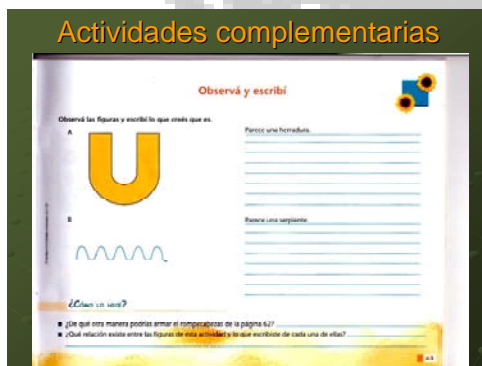
Mientras el resto de los alumnos realizan actividades de fijación sobre los cuerpos geométricos, se les entregó una actividad de que requiere habilidades de pensamiento más avanzados de los que suelen tener a los 7 años. La actividad fue enriquecida por las siguientes consignas planteadas:

- 1) ¿Cómo realizaste la actividad? ¿Qué tuviste en cuenta? (metacognición).
- 2) Inventa un modelo.
- 3) Si quieres, puedes dibujar tu modelo en una hoja, recortarlo y armarlo.

Si no lo logra, pensar porqué falló, por ejemplo porque las caras deberían medir igual y miden diferente. Aquí se incluye el concepto de “proporción”.



Esta actividad es complementaria, pues no está ligada a un contenido curricular. En este caso se desarrollaron el razonamiento abstracto, la capacidad de deducción de principios lógicos y la secuencia lógica. La segunda actividad implicó comprensión de consignas, razonamiento lógico y numérico, manejo de la noción de cardinalidad.



Esta actividad complementaria favorece la creatividad, la memoria y la abstracción.



LOS CROSS GRADING GROUP COMO ESTRATEGIA DE AGRUPAMIENTO

Consiste en reunir estudiantes de acuerdo con sus características madurativas y cognitivas e intereses para implementar espacios específicos para aprender. El Colegio NORBRIDGE realiza un agrupamiento parcial mediante clases especiales, dentro del horario escolar, formando grupos homogéneos en cuanto al rendimiento intelectual e intereses, pero que pueden ser heterogéneos en cuanto a las edades (en general, los alumnos pertenecen a un mismo ciclo escolar). Esta estrategia requiere una buena organización institucional y flexibilidad horaria.

Esta modalidad pedagógica, para la atención educativa de los alumnos con alta capacidad intelectual recibe el nombre de Cross Grading Group.

En estas clases especiales, los alumnos aprenden contenidos específicos, de un área del conocimiento. Pueden estar ligados a contenidos curriculares o no. Tienen una modalidad más de TALLER que de una clase tradicional. En los Cross, como metodología, se busca la ampliación curricular y profundidad, donde los contenidos procedimentales como actitudinales tienen un rol fundamental.

¿En qué consiste? Los alumnos comparten el aula con alumnos heterogéneos en su ritmo y capacidad para aprender, ya que está en una escuela común. Pero un par de horas semanales salen de sus clases para asistir a clases especiales, que en general coinciden con la asignatura que se dicta en la clase común.

En estas clases especiales, los alumnos aprenden contenidos específicos, de un área del conocimiento. Pueden estar ligados a contenidos curriculares o no. En ambos casos, además del contenido se hace hincapié en el modo particular que tienen estos alumnos al aprender: flexibilidad, autorregulación, capacidad de abstracción, persistencia, concentración, curiosidad cognitiva, interés por conocer y necesidad de explorar, producir conocimiento y no reproducirlo, pensamiento inductivo, transferencia del conocimiento (Heller, 1997; Weinert, 1992).

En los Cross, como metodología, se busca la ampliación curricular y profundidad, donde los contenidos procedimentales como actitudinales tienen un rol fundamental.



¿Quiénes participan? La elección de los alumnos se basa en la teoría de los Tres Anillos de Renzulli, la cual resalta que un CI alto no es suficiente para un desempeño escolar superior. Para ello deben interactuar la alta capacidad intelectual, la alta creatividad y la alta motivación hacia el aprendizaje.

Importante es aclarar que a los alumnos no se les administran test de inteligencia para la selección sino su alto desempeño escolar en general o en el área de estudio del Cross Grading en especial. También, asisten alumnos que muestran una alta motivación pero no un alto desempeño académico y, al estar con pares con mayor nivel intelectual, son estimulados alcanzando un mayor nivel cognitivo al finalizar el Cross. Este criterio se basa en la Zona de Desarrollo Próximo.

Participan tanto los alumnos con sobredotación como los que presentan un talento para un área específica. Así, hay alumnos que concurren tanto al Cross de matemática, al de biología y periodismo, mientras otros sólo a este último ya que demuestran aptitud como motivación hacia la lectura y escritura.

Por esta razón, no siempre asisten los mismos alumnos, sino que los grupos van variando: 1) asisten chicos superdotados o con un talento en el campo específico del Cross (homogenización); 2) los niños no necesariamente deben tener la misma edad es decir, se da un entrecruzamiento de edades (flexibilidad y heterogeneidad); 3) parte del interés y motivación del niño; y 4) duración flexible.

¿Cómo se estructuran? Los grupos no son mayores a 12 alumnos y pueden pertenecer a grados y cursos diferentes favoreciendo una enseñanza individualizada, grupal y heterogénea dentro de cierta homogeneidad. Su duración es de 4 meses.

Cada Cross como cada clase cuenta con un planteo didáctico específico pero lo que tienen en común es el ajustarse a la metodología propia de cada ciencia. A su vez, siempre la teoría va acompañada de actividades prácticas y experimentos, para extraer principios al finalizar.

Su centro está en el aprendizaje y no en cumplir con la currícula.

¿Quiénes lo dictan? Lo dictan tanto las maestras, profesores y psicopedagoga. En los primeros grados lo dictan las maestras en sus horas libres (mientras su grupo está en alguna



materia especial); mientras que en los grados más altos suelen ser dictados por profesores ya que los contenidos lo exigen. Cuando se elige un docente se tiene en cuenta tanto su profesionalismo como sus intereses personales porque para incentivar a aprender es necesario estar motivado para enseñar. La planificación está a cargo de la psicopedagoga como el seguimiento.

¿Qué se busca desarrollar? Al planificar cada encuentro se busca, además de la profundidad de un área del conocimiento, desarrollar el pensamiento. En realidad, esta finalidad no es distintiva de los Cross, ya que en el aula también se busca que los alumnos piensan más y mejor. Lo que transforma este espacio en una propuesta especial es que se basa en las características del pensamiento y modo de aprender, como así también contenidos esperados para una mayor edad cronológica, y profundidad en temas específicos.

1. capacidad creativa y crítica
2. motivación
3. el autoconocimiento y la autoestima
4. estimulación a la investigación y la curiosidad intelectual
5. transposición del contenido escolar a la vida cotidiana
6. resolución de problemas
7. desarrollo de la capacidad metacognitiva a edad temprana
8. comprender la estructura del conocimiento científico o de una ciencia (camino inductivo y deductivo)
9. autonomía
10. flexibilidad
11. trabajo colaborativo y aprendizaje grupal
12. perseverancia

Los Cross Grading, además de un programa de agrupamiento, también respondería al tercer programa de intervención que es el enriquecimiento o *ampliación curricular* que consiste en la presentación al alumno de experiencias nuevas que lo enriquezcan, que le permitan profundizar en un tema, desarrollando interés por el conocimiento y compromiso con la tarea (Alonso, 1994).



Como se podrá apreciar, nunca se ha mencionado la palabra EVALUACIÓN. Ni los Cross ni las actividades de enriquecimiento curricular ni los métodos de casos tienen nota ni están en el boletín de calificaciones. La pregunta que surge es porqué los alumnos responden tan satisfactoriamente a las distintas propuestas, porqué eligen seguir trabajando en vez de postergar su tarea. La respuesta es que estas tres modalidades educativas se adaptan a sus características cognitivas y afectivas aumentando la motivación intrínseca para aprender.

Si somos capaces de analizar nuestros estilos de enseñanza, a ser innovadores y creativos en nuestros programas; con planificación y cuidado, y si somos capaces de fomentar cambios positivos en el desarrollo tradicional de nuestra forma de enseñar. Si lo hacemos así, no solamente contribuiremos al desarrollo específico de nuestros alumnos superdotados, sino al de **todos nuestros alumnos** (Verhaaren, 1990).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, J. A. y Benito, Y. (1996), *Superdotados: adaptación escolar y social*. Madrid. Ediciones Narcea.
- Alonso, J.A. y Benito, Y. (2004). *Alumnos superdotados. Sus necesidades educativas y sociales*. Buenos Aires. Ed. Bonum.
- Benito, Y. (1990). *Problemática del niño superdotado*. Salamanca. Amarú Ediciones.
- Benito, Y. (1997). *Inteligencia y algunos factores de personalidad en superdotados*. Salamanca. Amarú Ediciones.
- Gagné, F. (1991). Toward a differentiated model of giftedness and talent. En Colangelo, N. y Davis, G; *Handbook of gifted education*. Boston. Allyn.
- Macotela, S. (1994). *Educación Especial*. Madrid. Cepe.
- Renzulli, J. (1977). *Giftedness and Education*. California.



O Processo de Seleção de Superdotados realizado pelo Instituto Rogerio Steinberg

Virgínia Louro de Andrade

Flávia Goober Rodrigues Lopes

Instituto Rogerio Steinberg, IRS, Brasil

RESUMO

O presente artigo oferece reflexões acerca do processo de identificação e seleção de crianças e jovens em vulnerabilidade social, realizado pelas áreas de Psicologia e Serviço Social do Instituto Rogerio Steinberg (IRS). Com fundamentação nas perspectivas teóricas da conceituação de inteligência de Howard Gardner e de superdotação de Joseph Renzulli, o IRS identifica as crianças e jovens superdotados através de uma avaliação psicológica e social, com a finalidade de oferecer atividades educativas e empreendedoras, que estimulam a criatividade, o autoconhecimento e o desenvolvimento do talento de seus participantes, além de acompanhar sua trajetória de vida, visando uma inserção ativa e produtiva na sociedade.

Palavras-Chave: Superdotação; Talento; Processo de Seleção; Inteligências Múltiplas; Teoria dos Três Anéis; Instituto Rogerio Steinberg.



GIFTED SELECTION PROCESS BY THE ROGERIO STEINBERG INSTITUTE

Virgínia Louro de Andrade

Flávia Goobar Rodrigues Lopes

Instituto Rogerio Steinberg, IRS, Brasil

ABSTRACT

This article offers a reflection on the process of identification and selection of gifted children and young people in social vulnerability that is performed by the areas of Psychology and Social Service from the Rogerio Steinberg Institute (Instituto Rogerio Steinberg/IRS). Based on the theory perspectives of Howard Gardner's concepts of intelligence and Joseph Renzulli's definition of giftedness, the IRS identifies gifted children and young people through a psychological and social assessment for the purpose of providing educational and enterprising activities that stimulate creativity, self-knowledge and the development of their talents, aiming that they reach a productive and active insertion in society.

Keywords: Giftedness; Talent; Selection Process; Multiple Intelligences; Three-Ring Theory; Rogerio Steinberg Institute.



INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo expor a atuação das áreas de Psicologia e Serviço Social no processo de identificação de crianças e jovens com altas habilidades/superdotação, realizado pelo Instituto Rogerio Steinberg (IRS). O IRS é uma instituição sem fins lucrativos, que atua com atividades de educação complementar e tem como missão “Despertar e desenvolver talentos para transformar vidas” de crianças e jovens com altas habilidades/superdotação em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Baseado na crença de que talentos podem ser encontrados em qualquer classe social, independentemente da situação socioeconômica, o IRS entende que a geração de oportunidades e a valorização do esforço pessoal são fundamentais para o desenvolvimento do talento. O IRS conta com uma equipe multidisciplinar, composta por pedagogos, psicólogo, assistente social, além de professores, recreadores, estagiários e voluntários, que dá suporte aos beneficiários no conhecimento de suas habilidades e contribuem para a formação de cidadãos reflexivos.

Segundo Landau (2002), a criança superdotada é como outra qualquer; contudo, com uma característica que a distingue das demais: o talento. O talento surge da capacidade de adquirir conhecimentos, desenvolver habilidades e compreender a experiência. Ressalta ainda que a coragem para enfrentar o novo e o inexplorado é tão fundamental quanto o talento.

Landau (2002) destaca que o talento precisa ser estimulado constantemente pelo meio para a realização de sua potencialidade, ao contrário de teorias antiquadas, que postulam que o superdotado encontra um caminho para desenvolver seus potenciais sob quaisquer circunstâncias.

Cupertino (2008) ressalta que a criança superdotada, sem estímulo, pode desprezar seu potencial e apresentar inadequação, e acrescenta que, no Brasil, há um preconceito de que oferecer educação especial aos talentosos é uma forma elitista de discriminação. “Num país pleno de carências, não se considera relevante o atendimento diferenciado a quem já foi privilegiado com um dom especial. Os superdotados estão escondidos nas salas de aula comuns, como se seus talentos fossem invisíveis” (Cupertino, 2008: 10).



Reconhecendo a existência das diferenças nas necessidades educacionais, faz-se necessário um trabalho de atendimento flexível, que abrigue tal diversidade de desempenho. O IRS entende que identificar é apenas o primeiro passo. Para que os superdotados possam se desenvolver, é necessário criar condições favoráveis ao desenvolvimento do talento.

A identificação de crianças e jovens com altas habilidades/superdotação parte da conceituação da Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1995), e do conceito de superdotação de Joseph Renzulli (2004), relacionado à Teoria dos Três Anéis. Assim, Gardner (1995), ao afastar-se da noção unitária da mente, compreende que há oito áreas de inteligências; e Renzulli (2004) assinala que a superdotação ocorre em comportamentos que refletem uma interação entre três conjuntos de traços: habilidade geral e específica acima da média da faixa etária, envolvimento com a tarefa e criatividade.

Com fundamento nessas perspectivas teóricas, o IRS além de identificar os participantes através de uma avaliação psicológica e social, oferece atividades educativas e empreendedoras para estimular a criatividade, o autoconhecimento e o desenvolvimento do talento de seus participantes.

DESENVOLVIMENTO

O Instituto Rogerio Steinberg adota a conceituação de inteligência de Howard Gardner (1995) e de superdotação de Joseph Renzulli (2004) para fundamentar suas atividades de seleção de crianças e jovens superdotados.

Gardner (1995) propõe a Teoria das Inteligências Múltiplas como uma alternativa para a visão universalista da inteligência, descrita como uma capacidade inata e única, que permite aos indivíduos um desempenho geral em qualquer área da atuação humana. A perspectiva da pluralidade da mente sugere que a competência cognitiva humana é descrita como um conjunto de capacidades, talentos ou habilidades mentais, chamadas de inteligências. Todos os indivíduos normais possuem cada uma dessas capacidades em certa medida; os indivíduos diferem no grau da capacidade e em sua combinação.

Gardner define a inteligência como “capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural. A capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser



atingido e localizar uma rota adequada para este objetivo. A criação de um produto cultural é crucial (...) na medida em que captura e transmite o conhecimento” (Gardner, 1995: 21).

As competências cognitivas foram identificadas em oito inteligências, de acordo com critérios previamente selecionados. Em um primeiro momento, sete inteligências foram identificadas (Gardner, 1994): musical, corporal-cinestésica, lógico-matemática, linguística, espacial, interpessoal e intrapessoal. Anos depois, Gardner (2001) acrescentou a oitava inteligência, a naturalista.

Conforme Gardner (1994), a inteligência musical refere-se à habilidade para discriminar sons e sensibilidade para ritmos. A inteligência corporal diz respeito à habilidade para usar a coordenação motora ampla ou fina e no controle dos movimentos do corpo. A lógico-matemática implica na capacidade de lidar com séries de raciocínios, de reconhecer problemas e resolvê-los. A linguística revela uma sensibilidade para os significados das palavras e habilidade para utilizar a linguagem e transmitir ideias. A inteligência espacial refere-se à capacidade de perceber o mundo visual e à habilidade de manipular formas e objetos. A inteligência interpessoal é descrita como habilidade para perceber humores e motivações de outras pessoas, e reagir apropriadamente a partir desta percepção. A intrapessoal implica na habilidade para reconhecer os próprios sentimentos, necessidades e desejos, e formular uma imagem precisa de si próprio. Por fim, a inteligência naturalista refere-se à habilidade para reconhecer fauna e flora e agir produtivamente no mundo natural.

Gardner (1995) defende que as inteligências acima citadas são relativamente independentes e tem suas origens e limites genéticos próprios, variando no grau de cada um das inteligências e na maneira como se organizam. No entanto, é preciso ressaltar que dificilmente as inteligências funcionam isoladamente. Assim, o autor propõe que todos os indivíduos têm, a princípio, a habilidade de questionar e procurar respostas, usando todas as inteligências, pois possuem, como bagagem genética, habilidades básicas em todas elas. O desenvolvimento de cada uma, no entanto, dependerá de fatores genéticos, motivacionais e culturais.

Joseph Renzulli (2002), assim como Gardner, também acredita que a inteligência é multifacetada. Pesquisas realizadas com pessoas historicamente reconhecidas por suas contribuições únicas, originais e criativas demonstraram que estas possuem um conjunto de traços: habilidade acima da média em alguma área do conhecimento humano, envolvimento com a tarefa e criatividade. É a interação entre esses três conjuntos de traços que leva a uma



realização superior. Uma consideração importante é que nenhum destes traços é mais importante que o outro e nem todos precisam estar presentes ao mesmo tempo, ou na mesma intensidade, mas um deles deve estar presente na identificação do comportamento de superdotação, e se o ambiente lhe proporcionar condições para estimulação, terá como desenvolver seu potencial.

Esta interação refere-se à Concepção de Superdotação dos Três Anéis de Renzulli (2004) e é um referencial teórico para as práticas de identificação de crianças e jovens talentosos.

A habilidade acima da média inclui a habilidade geral, que consiste na capacidade de utilizar o pensamento abstrato ao processar a informação e de integrar as experiências que resultem respostas adaptáveis às situações e a habilidade específica, que consiste na aquisição de conhecimentos e na aplicação de habilidades gerais a uma ou mais áreas do conhecimento humano, como liderança, fotografia, matemática, dança, entre outras.

O envolvimento com a tarefa diz respeito à persistente motivação do sujeito, traduzida em termos de perseverança, dedicação, esforço, paciência e autoconfiança na capacidade de desenvolver uma atividade importante.

A criatividade é difícil de ser medida pelos testes, mas é classificada como flexibilidade e originalidade de pensamento, abertura a novas experiências, curiosidade e ausência de medo em correr riscos.

A realização criativa-produtiva, resultante dos comportamentos de superdotação, ocorre quando esses três conjuntos de traços estão dinamicamente em interação.

Renzulli (2002) aborda a questão da superdotação por uma perspectiva desenvolvimental, em que concebe o desenvolvimento de comportamentos de superdotação em áreas específicas da aprendizagem, ao invés da superdotação como forma de ser. Um indivíduo é considerado superdotado por possuir um grupo de características mais desenvolvido que outro.

Renzulli (2004) afirma que o mundo precisa de pessoas aptas a resolver problemas, tornando-se produtoras de conhecimento, e não apenas consumidores de informações existentes. “Em outras palavras, o trabalho produtivo e criativo de cientistas, escritores e líderes, em todos os campos da vida, traz benefícios para a sociedade e também provoca sentimentos de realização, auto-realização e atitude positiva.” (RENZULLI, 2004, p. 81).



O processo de identificação de crianças e jovens superdotados realizado pelo IRS tem início no Programa Despertando Talentos, que ocorre em escolas públicas municipais, oferecendo atividades de educação complementar, com o objetivo de oportunizar o despertar de potencialidades através da estimulação do raciocínio lógico e do potencial cognitivo e criativo dos beneficiários.

Através do planejamento pedagógico realizado entre IRS e diretoria das instituições atendidas, a oferta de atividades de Informática Educativa, Música, Dança, Teatro, Educação Física e Artesanato viabiliza a observação de alunos das classes regulares das escolas e a indicação daqueles com indicadores de altas habilidades/superdotação para avaliações psicológica e social, e o posterior encaminhamento ao Programa Desenvolvendo Talentos.

Os profissionais de ensino praticam a identificação de talentos por meio da observação orientada por indicadores contidos na Ficha de Indicação de Talentos (Hirszman, 2004). Este instrumento permite a avaliação de comportamentos de alunos que se destacam diante de um grupo da mesma faixa etária. Após a identificação, os alunos são encaminhados, com autorização dos responsáveis, para as avaliações psicológica e social.

Guimarães (in Alencar & Fleith, 2007) reflete sobre a importância da avaliação psicológica e os desafios da tarefa de avaliar alunos com altas habilidades. A autora afirma que a avaliação psicológica é um conjunto de informações levantadas pelo psicólogo, por meio de um somatório de instrumentos utilizados junto ao aluno, à escola e à família, para mapeamento das condições cognitivas, sociais e afetivas e levando-se em consideração a influência dos aspectos sociais e culturais no comportamento dos indivíduos. A avaliação faz uso de testes, entrevistas e observações do comportamento, com o objetivo de identificar os diferentes aspectos do desenvolvimento humano.

Gardner (1995) defende a ênfase na avaliação e não na testagem, afirmando que a avaliação consiste na obtenção de informações sobre as capacidades e potenciais dos indivíduos, com o objetivo de proporcionar um *feedback* útil ao indivíduo e informações proveitosas à comunidade ao seu redor. Sendo assim, os testes formais são adequados quando utilizados com critério e como complementares a este processo de avaliação.

O papel do psicólogo nesse processo de avaliação, segundo Guimarães (in Alencar & Fleith, 2007) precisa ser cuidadoso e seletivo quanto aos instrumentos utilizados nas avaliações. Deve adotar uma postura de pesquisador, com um olhar para a observação, de modo a realizar uma leitura dos dados objetiva e com respeito àquilo que se apresentou. Além



disso, deve apresentar uma escuta clínica adequada sobre os comportamentos e sentimentos demonstrados pelo indivíduo, para compor a avaliação e melhor direcionar os encaminhamentos possíveis. Por fim, deve estar embasado em um referencial teórico consistente, que oriente a prática e a análise dos dados.

A avaliação psicológica realizada pelo IRS é fundamentada pela investigação de comportamentos de superdotação resultantes da interseção entre habilidades gerais ou específicas acima da média da faixa etária, criatividade e envolvimento com a tarefa (Renzulli, 2002). Como o IRS atua com base nas Inteligências Múltiplas, a avaliação é realizada de acordo com a área da inteligência-em-operação (Gardner, 1995). Desta forma, a seleção dos instrumentos é realizada de acordo com a habilidade anteriormente identificada e descrita na Ficha de Indicação de Talentos. Além disso, são realizadas atividades de avaliação da criatividade e de investigação do perfil da criança, de sua motivação em fazer parte do Programa e de suas áreas de interesse.

Como parte integrante do processo de seleção, o Serviço Social, através de entrevista semiestruturada com o responsável, investiga a realidade socioeconômica familiar, uma vez que somente são aceitos crianças e jovens com renda per capita de até um salário mínimo. Há, também nesta etapa, a perspectiva de delinear a história de vida pessoal e familiar, hábitos culturais familiares e investigar indícios de precocidade dos talentos no andar, falar, ler e escrever que contribuem para a identificação da superdotação. Afinal, como afirmam Alencar & Fleith (2001), a criança superdotada pode apresentar linguagem precoce, vocabulário avançado para sua idade, habilidades de leitura e escrita em tenra idade, curiosidade, ritmo de aprendizagem rápido, pensamento abstrato e analítico, concentração, boa memória, habilidade de gerar ideias originais, grande bagagem de informações sobre muitos temas e preferência pelo trabalho independente.

O processo de avaliação proporciona uma informação devolutiva ao participante sobre suas potencialidades identificadas, o que contribui, conforme Alencar & Fleith (2001), para que ele se perceba como competente e possa canalizar seus esforços para criar, produzir e contribuir para o conhecimento.



CONCLUSÃO

De acordo com Gama (2006), a identificação de alunos superdotados deve ser realizada apenas com o propósito de oferecer um atendimento especializado, e deve ser feita como parte integrante de um programa educacional, estando diretamente ligada aos seus objetivos.

Além disso, Alencar & Fleith (2001) salientam que cada pessoa representa uma combinação diferente de inteligência, personalidade e desempenho, o que também faz variar entre si os superdotados quanto às características apresentadas. Observa-se, assim, que crianças superdotadas diferem entre si em relação às habilidades cognitivas, interesses, estilos de aprendizagem, motivação, personalidade e experiências. Por essas razões, os indivíduos com comportamentos de superdotação têm necessidades educacionais e emocionais diferentes.

No Instituto Rogério Steinberg, o processo de seleção é realizado com o propósito de encaminhamento das crianças e jovens com altas habilidades/superdotação ao Programa Desenvolvendo Talentos, realizado na sede do IRS, no contra turno escolar, tendo como objetivo gerar oportunidades para que estes desenvolvam seus talentos. O IRS acredita que a descoberta e estimulação de talentos na população de vulnerabilidade socioeconômica pode ser um fator de transformação social, já que proporcionam oportunidades para o desenvolvimento do raciocínio e do potencial cognitivo e criativo.

Landau (2002) fala da importância do reconhecimento de talentos em classes sociais desprivilegiadas e discute a importância da compreensão do termo “culturalmente menos privilegiados” (p.71), afirmando que este vem de uma combinação de baixa renda, tamanho de família e baixo nível de instrução dos pais. Crianças nestas condições são, muitas vezes, ignoradas e seus caminhos desembocam em utilizar sua inteligência em atuações destrutivas e antissociais. Desta forma, deve-se trabalhar na educação de superdotados socialmente desprovidos, incentivando-os a brincar com a aprendizagem e adotar valores positivos, estimulando a criatividade e permitindo assim que a criança se conscientize de suas habilidades e fortaleça sua autoestima.

O Programa Desenvolvendo Talentos oferece atividades complementares às crianças e jovens, que proporcionam o desenvolvimento do talento e da expressão individual,



incentivando a criatividade, sociabilidade, o espírito do voluntariado e a mentalidade empreendedora. Assim, o IRS apoia a escolaridade, orienta profissionalmente e contribui para a inserção no mercado de trabalho. Para desenvolver o indivíduo como um todo, o IRS proporciona a cada beneficiário um atendimento educacional especializado e um acompanhamento de sua trajetória de vida, visando uma inserção ativa e produtiva na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alencar, E. & Fleith, D. (2001): **Superdotados: Determinantes, Educação e Ajustamento**. São Paulo: EPU.

Cupertino, Ch.M.B. (Org.) (2008): **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos**. Secretaria da Educação, CENP/CAPE. São Paulo: FDE.

GAMA, Maria Clara Sodré S. (2006). **Educação de Superdotados: Teoria e Prática**. São Paulo: EPU.

GARDNER, Howard. (1994). **Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas.

GARDNER, Howard. (1995) **Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática**. Porto Alegre: Artes Médicas.

GARDNER, Howard. (2001) **Inteligência: Um Conceito Reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva: 01-93.

Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=kPQuwt1xc-0C&printsec=frontcover&dq=inauthor:%22Howard+Gardner%22&lr=&client=firefox-a&cd=12#v=onepage&q&f=false>

GUIMARÃES, Tania Gonzaga (2007). Avaliação psicológica de alunos com altas habilidades. In: ALENCAR, Eunice & FLEITH, Denise (Org.). **Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades**. Porto Alegre: Artmed: 79-85.

HIRSZMAN, Claudia (2004). **Despertando e Desenvolvendo Talentos no Instituto Rogério Steinberg**. Lavras. Trabalho de Conclusão de Curso de Pós Graduação Lato Sensu apresentado ao Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras.

LANDAU, Erika (2002). **A Coragem de Ser Superdotado**. São Paulo: Arte & Ciência.



FICOMUNDYT
FEDERACIÓN IBEROAMERICANA PARA LA EDUCACIÓN DE ALUMNOS
SUPERDOTADOS Y CON TALENTO



IX CONGRESO IBEROAMERICANO
SUPERDOTACIÓN
TALENTO Y CREATIVIDAD
18 y 19 Octubre 2012 / Buenos Aires / Argentina

RENZULLI, Joseph S. (2002). **Emerging conceptions of giftedness: building a bridge to the new century.** Exceptionality. A Special Education Journal. V.10, number 2: 67-76. LEA publishers, Mahwah, New Jersey, London.

Disponível em:

<http://books.google.com.br/books?id=1H17I1UTjFIC&printsec=frontcover&dq=joseph+renzulli&source=bl&ots=A1KujWErb9&sig=GcgM1UaLHkVj3b1CsBHq9aat4ns&hl=pt-BR&sa=X&ei=k7IAUJukLOHw0gH3pYCQBg&ved=0CDYQ6AEwAQ#v=onepage&q=joseph%20renzulli&f=false>

RENZULLI, Joseph S. (2004). **O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos.** Educação. Porto Alegre, R.S., ano XXVII, n.1 (52): 75-131.

